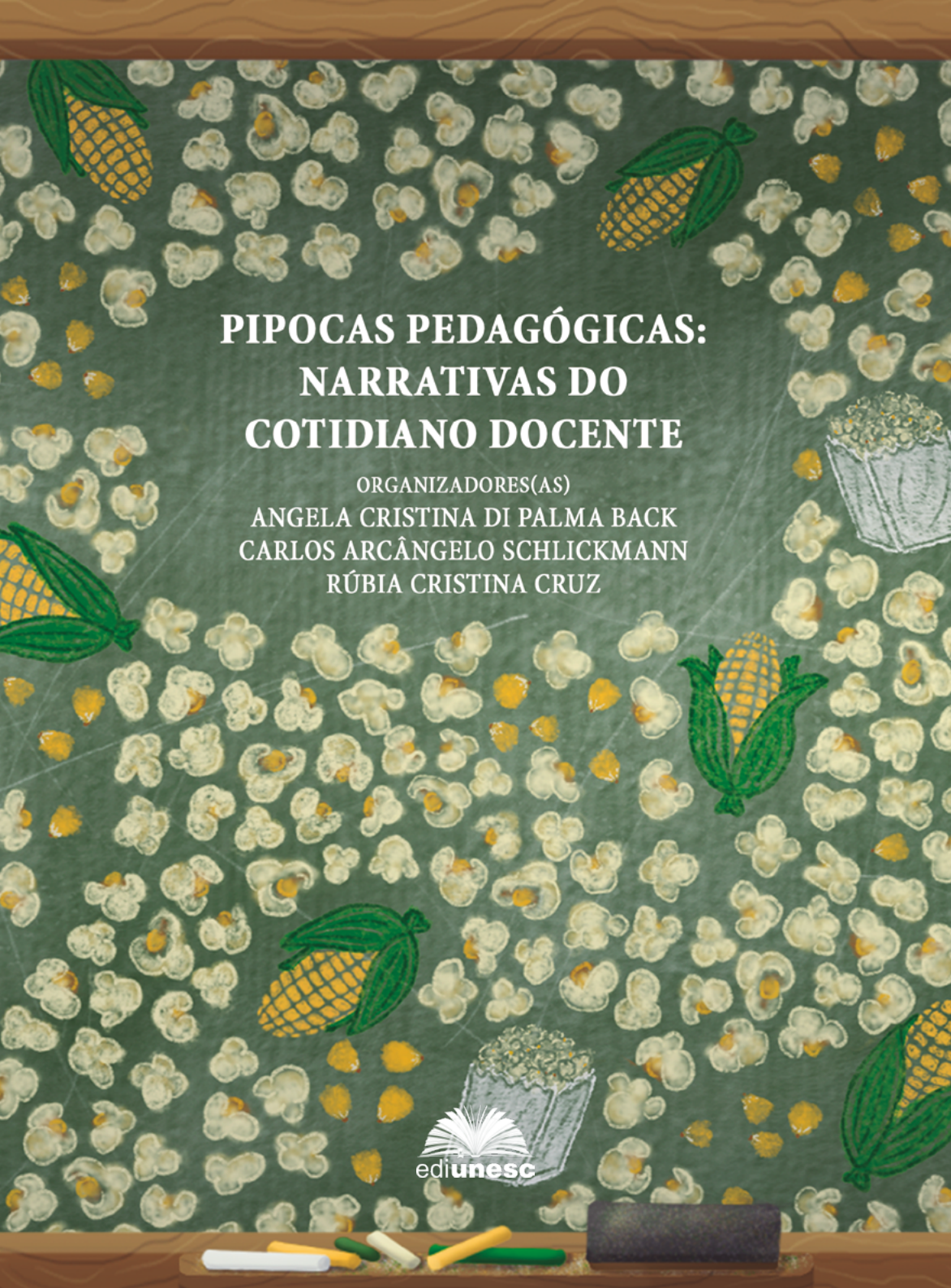




PIPOCAS PEDAGÓGICAS: NARRATIVAS DO COTIDIANO DOCENTE

ORGANIZADORES(AS)
ANGELA CRISTINA DI PALMA BACK
CARLOS ARCÂNGELO SCHLICKMANN
RÚBIA CRISTINA CRUZ



2026©Copyright UNESC – Universidade do Extremo Sul Catarinense - Av.
Universitária, 1105
Bairro Universitário – C.P. 3167 – 88806-000
Criciúma – SC Fone: +55 (48) 3431-2718

Vice-Reitora

Gisele Silveira Coelho Lopes

Conselho Editorial

Dimas de Oliveira Estevam (Presidente)

Adriano Michael Bernardin

Angela Cristina Di Palma Back

Cinara Ludvig Gonçalves

Marco Antonio da Silva

Marcos Aurélio Maeyama

Merisandra Côrtes de Mattos Garcia

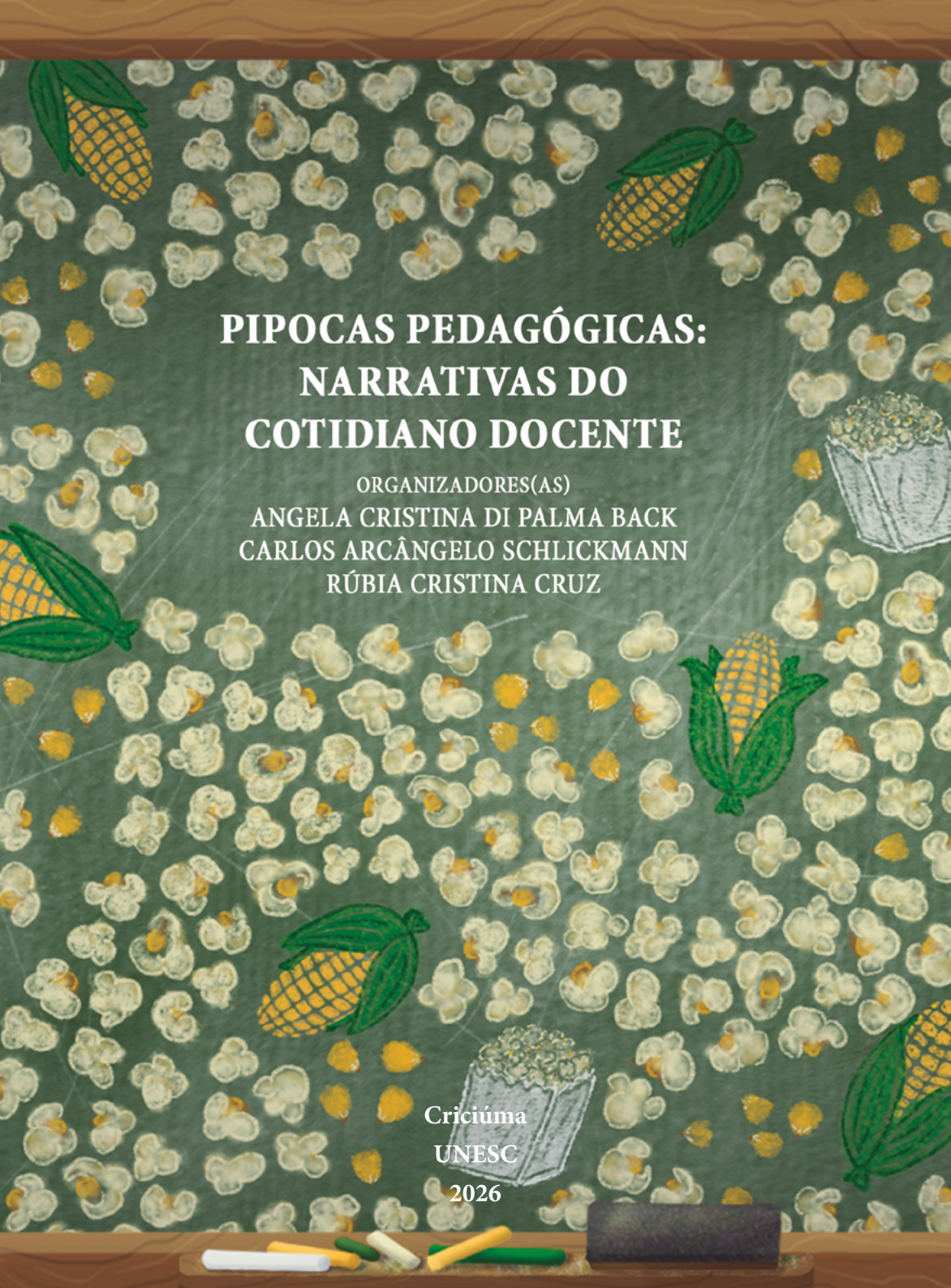
Rafael Rodrigo Mueller

Reginaldo de Souza Vieira

Ricardo Luiz de Bittencourt

Richarles Souza de Carvalho

Vilson Menegon Bristot

The background of the cover is a dark green chalkboard texture. It is decorated with numerous small, white and yellow popcorn kernels scattered across the surface. Several green corn cobs with yellow kernels are also illustrated. In the bottom right corner, there is a small, white, rectangular box filled with popcorn. At the very bottom of the cover, there is a wooden shelf holding several colorful chalk sticks (yellow, green, white) and a dark purple eraser.

PIPOCAS PEDAGÓGICAS: NARRATIVAS DO COTIDIANO DOCENTE

ORGANIZADORES(AS)
ANGELA CRISTINA DI PALMA BACK
CARLOS ARCÂNGELO SCHLICKMANN
RÚBIA CRISTINA CRUZ

Criciúma
UNESC
2026

Editora da UNESC
Editor-Chefe: Dimas de Oliveira Estevam

Revisão ortográfica: Rochelle da Silva Lassarot Verol

Capa: Paula Di Palma Back

Projeto gráfico e diagramação: Luiz Augusto Pereira



As ideias, imagens e demais informações apresentadas nesta obra são de inteira responsabilidade de seus autores e/ou organizadores.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

P665 Pipocas pedagógicas [recurso eletrônico] :
narrativas do cotidiano docente/
Organizadores Angela Cristina Di Palma Back,
Carlos Arcângelo Schlickmann, Rúbia Cristina
Cruz. – Criciúma, SC: Ediunesco, 2026.
116 p. : il.

Modo de acesso: <[https://www.unesc.net/
Portal/capa/index/300/5886/](https://www.unesc.net/Portal/capa/index/300/5886/)>
Vários autores.
ISBN 978-65-85766-99-9

1. Professores – Narrativas pessoais. 2.
Experiência pedagógica. 3. Cotidiano escolar. 4.
Professores – Formação. I. Título.

CDD – 22.ed. 370.71

Bibliotecária Eliziane de Lucca Alosilla – CRB 14/1101
Biblioteca Central Prof. Eurico Back – UNESC

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta obra poderá ser reproduzida, arquivada ou transmitida, por qualquer meio ou forma, sem prévia permissão por escrito da Editora da Unesc.

Um prefácio respeitoso e amoroso!

No momento que a Profa Dra. Rúbia Cruz me convidou para realizar a apresentação do livro “Pipocas Pedagógicas: narrativas do cotidiano docente”, senti um misto de alegria e responsabilidade.

Alegria por ver esse modo de produção, tão característico e singular, nascido nas discussões a partir das narrativas cotidianas do Grupo de Terça do GEPEC, acontecer em outros lugares deste imenso Brasil.

Responsabilidade por saber que a apresentação de um livro produzido por professoras e professores, em formação ou na profissão, a ser compartilhado para professoras e professores e profissionais da educação, precisa não só valorizar esse modo peculiar de narrar, que denominamos “pipoca pedagógica”, como também de afirmar a força emancipatória desta escrita no contexto da profissão docente.

Afinal, quando a Profa. Dra. Rúbia participou do movimento de compartilhar as narrativas no contexto do Grupo de Terça do GEPEC, seja enquanto professora ou como diretora e mesmo como doutoranda, ela presenciou as diferentes dinâmicas de reflexão que geraram o nascimento das “pipocas pedagógicas”.

O Grupo de Terça do GEPEC, é um encontro aberto à participação de professores e profissionais da educação com o intuito de gerar conhecimentos e saberes do cotidiano escolar a partir da reflexão das práticas pedagógicas e educativas neste contexto profissional.

Iniciado pela Profa. Dra. Corinta Maria Grisolia Geraldi, nos idos dos anos 1990, o Grupo de Terça, enquanto espaço reflexivo das práticas profissionais no contexto educacional, nasceu antes mesmo do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada – GEPEC. A partir da organização do GEPEC no seio da Faculdade de Educação da Unicamp, o Grupo de Terça passou a ser um espaço, periódico, de sistematização dos conhecimentos e saberes produzidos no diálogo escola-universidade.

Até hoje, o Grupo de Terça do GEPEC, é o espaço reflexivo central das discussões do GEPEC, bem como espaço de encontro e partilha e diálogo na relação universidade-escola.

E neste rico espaço de encontros de diferentes práticas profissionais no âmbito da Educação Básica e da Educação Superior, que as “pipocas pedagógicas” emergiram e continuam a nos ofertar diferentes olhares para as diversas situações cotidianas vividas pelos profissionais da educação.

Essa breve digressão rememorativa, dá ensejo para compreendermos o que são a produção de “pipocas pedagógicas” em outros territórios, no diálogo com as condições concretas e simbólicas de realização do trabalho pedagógico, totalmente inscritas nas peripécias escritas e registradas em cada uma das narrativas presentes neste livro.

Como dissemos em produções anteriores:

Ao produzirem as “pipocas pedagógicas”, cada uma das pessoas, na condição de narradora ou narrador, cria um mundo singular que dialoga com o singular mundo em que cada um e cada uma, da comunidade de narradores, vive. E esse compartilhar seu mundo, a partir das escolhas de palavras e sentidos que fazem, constroem um jeito de ver o mundo, de modo próprio, participante, amoroso e não indiferente, que toca a todas que com a narrativa tem contato. Um tocar próximo à uma experiência, como tão bem já nos apresentou Larrosa.¹

E com certeza, foi isso que aconteceu!

Cada uma das pessoas presentes nesta coletânea, não só exerceu sua posição de narradora e narrador, como na seção “Aprendizagens do Narrar”, criando cenas de mundos educacionais singulares, dialogando-as com outros modos de ser e estar na escola, como na seção “Encantamentos

¹ Guilherme do Val Toledo Prado; Liana Arrais Serodio; Vanessa França Simas; Cristina Maria Campos; Maria Natalina de Oliveira Farias; Ruy Braz [Orgs.] **Pipocas Pedagógicas V: narrativas outras na escola**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 182p.; p.13.

do narrar”, e proporcionando a diferentes sujeitos de uma comunidade narradora a possibilidade de compreender as experiências vividas, como na seção “Lições e reflexões do narrar” e, quiçá, proporcionado aos leitores e leitoras, novas experiências ético-estéticas educativas.

Ao produzir uma narrativa (ou algumas), cada uma das pessoas presentes nesta coletânea, aqui nomeadas - Ângela Back, Carlos Schlickmann, Rúbia Cruz, Júlia Jacobi, Bianca Vieira, Ana Paula Mendes, Ana Luiza Stringari, Maria Eduarda Silva, Márcia Bardini, Dayane Cortez, Daniel Amélio, Daniela Silveira, Ana Paula Marques, Micaela da Silva, Pedro Henrique Mürer, Ângela Beatriz Fabro, Julia Beatriz Coelho, Leandro Dias, Leandra Marcon, Paola Moreira, Maria Júlia Pavei, Manuela Coral, Maria Julia Deucher, Rosinete Saturno, Geórgia Pereira, Andrea Rocha, Richarles Carvalho – produziram um universo particular de sentidos para o diálogo com o cotidiano escolar por elas vivido, com diferentes comunidades narradoras.

Cada uma destas pessoas, a partir de diferentes momentos do cotidiano escolar, escolheu revelar um “jeito outro de ver o mundo”, favorecido pelos pensares e sentires amorosos, estabelecido com os diferentes sujeitos da escola – notadamente as alunas e alunos, os estudantes em suas diferentes configurações etárias. Com isso, cada leitor, cada leitora, pode adentrar nestas cenas cotidianas e “saborear”, como fazemos quando comemos pipocas no cinema, os enredos, os personagens, as paisagens e as situações vividas pelos narradores e pelas narradoras inscritas em cada uma das narrativas aqui presentes.

Ao adentrarmos em cada uma das narrativas, podemos sentir e pensar nos diferentes compromissos educacionais assumidos pelos personagens, em suas diferentes posições profissionais exercidas, e compreender que cada um das e dos narradores exercitou a prática de narrar comprometida com a produção de uma outra educação – uma educação mais humanizadora, mais emancipatória, mais crítica e mais solidária, como tão bem queria o saudoso Mestre Paulo Freire.

Para encerrar, aproveito essas linhas finais para parabenizar as colegas Angela Back e Rúbia Cruz e o colega Carlos Schlickmann, por ter proporcionado às narradoras e narradores da coletânea – elas e ele inclusive – a rica oportunidade de transformar as narrativas orais que ecoam nos cotidianos escolares em narrativas escritas a serem compartilhadas em uma produção que, provavelmente, ecoará em diferentes territórios brasileiros.

Com certeza, cada uma das “pipocas pedagógicas” presentes neste livro, poderão compor novos “baldes de pipocas pedagógicas” neste grande território educacional que são as escolas brasileiras.

Sigamos juntos produzindo novas narrativas e partilhando diferentes saberes e conhecimentos dos cotidianos escolares de diferentes territórios nacionais.

Parabéns a todas e todos!

Com afeto e admiração,

Guilherme do Val Toledo Prado.

Campinas, 12 de abril de 2026.

SUMÁRIO

Aprendizes na arte de estourar pipocas pedagógicas	14
Angela Cristina Di Palma Back (UNESC)	
Carlos Arcângelo Schlickmann (UNESC)	
Rúbia Cristina Cruz (UDESC)	
 PARTE 1	 22
APRENDIZAGENS DO NARRAR	
PIPOCA 1	23
Lições de uma peça teatral infantil	
Júlia Gabriela Farias Soares Jacobi (UDESC)	
PIPOCA 2	25
Toddy ou Nescau?	
Bianca Luiza Vieira (UDESC)	
PIPOCA 3	26
Goku veio à aula	
Ana Paula Marques (UNESC)	
PIPOCA 4	29
Quando a história ganha vida	
Ana Luiza Stringari (UDESC)	
PIPOCA 5	31
Calú e os “ses”	
Carlos Arcângelo Schlickmann (UNESC)	
PIPOCA 6	34
O espelho no caderno do Wesley	
Maria Eduarda Pasini da Silva (UNESC)	

PIPOCA 7	37
Eco nos corredores da escola	
Márcia Dal Toé Nazário Bardini (UNESC)	
PIPOCA 8	39
E eu, professora?	
Dayane Cortez (UNESC)	
PIPOCA 9	43
Arbitrário, professora?	
Angela Cristina Di Palma Back (UNESC)	
PIPOCA 10	46
Professora Cíntia	
Rúbia Cristina Cruz (UDESC)	
PIPOCA 11	48
Lições da 5ª série: o que aprendi sobre sensibilidade docente ao desenhar moléculas tensoativas	
Daniel Corrêa de Araújo Amélio (UDESC)	
PIPOCA 12	50
A educação e a formação para a cidadania	
Daniela Arns Silveira (UNESC)	
 PARTE 2	52
ENCANTAMENTOS DO NARRAR	
PIPOCA 1	53
O 7x1 não foi contra a Alemanha desta vez!	
Ana Paula Marques (UNESC)	

PIPOCA 2	56
Não vivenciei a história, mas escutei por aí e achei interessante compartilhar	
Micaela Silveira da Silva (UDESC)	
PIPOCA 3	58
O aluno especial	
Pedro Henrique Mürer (UDESC)	
PIPOCA 4	60
A colega atenciosa	
Ângela Beatriz Fabro (UNESC)	
PIPOCA 5	62
As sílabas brasileiras	
Julia Beatriz Coelho (UDESC)	
PIPOCA 6	64
Porta da esperança	
Leandro de Bona Dias (UNESC)	
PIPOCA 7	66
Lições do seminário	
Leandra Marcon (UDESC)	
PIPOCA 8	68
Testando a professora	
Ângela Beatriz Fabro (UNESC)	
PIPOCA 9	70
A coragem dos recomeços	
Paola Moreira (UDESC)	
PIPOCA 10	71
Frações e pizza	
Maria Júlia Laurindo Pavei (UDESC)	

PIPOCA 11	73
Piu-piu e Frajola	
Ana Paula Marques e Carlos Arcângelo Schlickmann (UNESC)	
PIPOCA 12	76
Tinta, pra quê te quero?	
Maria Eduarda Pasini da Silva (UNESC)	
PIPOCA 13	78
Homem-Aranha ou Peter Parker?	
Manuela Rossa de Souza Coral (UNESC)	
PIPOCA 14	80
Hello, my name is teacher!	
Maria Julia Deucher (UNESC)	
PIPOCA 15	81
Terceirização do grito	
Leandro de Bona Dias (UNESC)	
PIPOCA 16	82
A importância do acento gráfico	
Rosinete Saturno (UNESC)	
PIPOCA 17	85
Um gráfico revelador...	
Geórgia Cardoso Pereira (UDESC)	
PIPOCA 18	86
Cuando la lengua no se adapta al algoritmo	
Manuel de la Rúa Batistapau (CUJAE)	

PARTE 3	89
LIÇÕES E REFLEXÕES DO NARRAR	
PIPOCA 1	90
E se fosse hoje	
Márcia Dal Toé Nazário Bardini (UNESC)	
PIPOCA 2	92
Crianças mágicas	
Andrea Rocha (UNESC)	
PIPOCA 3	96
O simples “esquecer”	
Manuela Rossa de Souza Coral (UNESC)	
PIPOCA 4	100
O convite	
Manuela Rossa de Souza Coral (UNESC)	
PIPOCA 5	103
Eu dou conta	
Márcia Dal Toé Nazário Bardini (UNESC)	
PIPOCA 6	106
No papel de uma tela	
Richarles Souza de Carvalho (UNESC)	
PIPOCA 7	108
Sonhos rabiscados	
Márcia Dal Toé Nazário Bardini (UNESC)	
E, PARA QUE O ATO DE NARRAR NUNCA ACABE	110
SOBRE OS AUTORES	111

Aprendizes na arte de estourar pipocas pedagógicas

Angela Cristina Di Palma Back (UNESC)¹

Carlos Arcângelo Schlickmann (UNESC)²

Rúbia Cristina Cruz (UDESC)³

Este livro, antes de tomar esta forma, foi desejado como algo do mundo dos sonhos, parecia tão distante, embora gostaríamos de tocá-lo. Sonhamos juntas em como apresentar histórias interessantes, que tomassem a sala de aula como lugar *de acontecimento* e que versassem sobre a formação de professoras e professores, a partir de nossas práticas voltadas a esse desafio cotidiano nas universidades. Em um segundo momento, tornamo-nos três, desejosos pelo mesmo sonho conjunto. Angela, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), com alunos(as) oriundos(as) das licenciaturas, constituindo-se pesquisadores. Rúbia, com alunos(as) do curso de Licenciatura em Química da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), nas aulas de Didática, adentrando a constituição do(a) professor(a)-pesquisador(a) a partir de suas reflexões sobre o ato da do-discência⁴, e Carlos, professor do curso de Letras da UNESC e acadêmico

¹ Professora do Programa de Pós-graduação stricto sensu em Educação (PPGE) e do curso de Letras, ambos da UNESC. Mestre e doutora em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), membro do grupo de pesquisa *Littera* — Correlações entre cultura, processamento e ensino: a linguagem em foco.

² Professor do curso de Letras da UNESC. Mestre em Educação e Cultura pela UDESC, membro dos grupos de pesquisa *Littera* — Correlações entre cultura, processamento e ensino: a linguagem em foco” e “Letramento e Discurso.

³ Professora colaboradora na Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC), mestre e doutora em Educação, membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC), especialista em Neuropsicopedagogia.

⁴ Do-discência remete ao conceito freireano segundo o qual ensinar e aprender constituem processos indissociáveis. Em Paulo Freire, não há docência sem discência, pois quem ensina

do PPGE, com incentivo aos colegas de doutorado e do curso de Letras para que narrassem suas histórias. Trata-se de reunir experiências inéditas vividas na trama do cotidiano de formação docente no Ensino Superior (graduação e pós-graduação), que produzem uma sonoridade única nos entrelaçamentos que propomos para a leitura, bem como experiências de convidados(as) para compor a obra, que gravitam em torno de nós: ou como alunos(as) de pós-graduação e graduação ou como colegas de grupo de pesquisa e docência⁵.

Fomos instigadas em tempos diferentes e em caminhadas distintas pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Continuada da Universidade Estadual de Campinas (GEPEC/UNICAMP). Rúbia, membro do grupo desde 1997, acompanhou os primeiros estalos das pipocas pedagógicas que Marcemino Pereira⁶ (2024), Maria Cristina Campos⁷ (2016) e Glória Cunha (2010)⁸ faziam nas reuniões do Grupo de Terça, “um grupo aberto à participação de qualquer profissional da escola para debater a educação, num exercício dialógico e de produção de sentidos” (Pereira, 2020,

aprende ao ensinar e quem aprende também ensina no processo educativo. A ideia expressa esse princípio de reciprocidade constitutiva da prática pedagógica, conforme formulado em *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (Freire, 1996), obra em que o autor afirma que “não há docência sem discência”, ressaltando o caráter dialógico e formativo da relação entre educador e educando.

⁵ Neste parágrafo, optamos por explicitar a concordância nominal em relação ao gênero como forma de evidenciar seu caráter político e a defesa de uma linguagem inclusiva. Entretanto, para preservar a fluidez da leitura, tal estratégia não será mantida de modo sistemático ao longo de todo o texto.

⁶ PEREIRA, Marcemino B. **“Faço-me das tuas nas nossas palavras”**: a escrita de textos no ensino de História. 2014. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

⁷ CAMPOS, Maria Cristina. **Cumplicidade e Fantasia na Composição do Trabalho Docente**: as narrativas pedagógicas no cotidiano escolar. 2016. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

⁸ CUNHA, Glória Pereira. **Sonoridades do sul**: ausências, emergências, traduções e encantaria na educação. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

p. 290)⁹. Motivados pelo cotidiano rico de experiências, traziam historietas curtas, cheias de lições e de revelações das práticas pedagógicas. Um dos primeiros livros publicados, *Pipocas Pedagógicas: narrativas outras da escola* (2013), tornou-se presente amoroso à Angela que, em uma viagem de carro ao Sul do Brasil, fomos lendo e nos deliciando enquanto dividíamos o riso, o estranhamento, a curiosidade, a perplexidade dos processos de ensinar e aprender, a amizade e o companheirismo na profissão e na vida.

Gestamos o trabalho dentro de nós, sem nos percebermos. E, de uma boa conversa, pensamos: por que não trazer ao leitor um pouco desse nosso percurso atrevido com histórias, narrativas, pipocas, que comumente enchem nossas práticas de realização, problematização e utopias? E, nesse momento de materialização da obra, ingressa Carlos, que, enredado pela proposta, como parceiro da vida acadêmica de Angela, envolve o curso de Letras, o PPGE da UNESC e o grupo de pesquisa *Littera* — Correlações entre cultura, processamento e ensino: a linguagem em foco, da UNESC, na construção desse sonho conjunto.

Enfim, as histórias reunidas neste livro nascem de um lugar comum a todos que aqui escrevem: a sala de aula. Espaço cotidiano, aparentemente previsível, mas que insiste em nos lembrar, todos os dias, que educar/ensinar/aprender é lidar com o inesperado. Entre planejamentos cuidadosamente elaborados e acontecimentos que escapam ao roteiro, surgem episódios que, embora pequenos à primeira vista, carregam aprendizagens profundas — para estudantes e, sobretudo, para professores.

Chamamos essas narrativas de pipocas pedagógicas, porque, assim como o milho que estoura sem aviso, elas emergem no calor das interações humanas que constituem o ato educativo. São momentos breves, muitas vezes inesperados, que rompem a linearidade da aula e produzem deslocamentos de olhar. Não se trata de grandes feitos pedagógicos, nem de práticas idealizadas, mas de instantes ordinários que revelam as sutilezas do ensinar e do aprender.

⁹ PEREIRA, Marcemino B. Vir a Ser Outro por Meio das Narrativas do Vivido. *Cadernos de Pesquisa do CDHIS*, v. 33. n. 2, p. 280-309, jul./dez. 2020.

Claro, são lições aprendidas com as discussões e publicações do GEPEC/UNICAMP, que, desde 2008, momento em que as conversas do Grupo de Terça, composto por professores da educação básica da escola pública, se reuniam e seguiram sendo permanentemente arroladas no campo acadêmico da formação de professores. Transbordaram tanto das panelas campineiras, que cá — no Sul do país — conseguimos nos mobilizar para transvazar as nossas também, ainda que timidamente.

Para o professor Guilherme do Val Toledo Prado¹⁰ (2023, p. 79), as pipocas pedagógicas “condensam um complexo de sentimentos e pensamentos a partir de acontecimentos marcantes vividos pelas autoras e os autores no cotidiano escolar no dia a dia do trabalho docente” e no envolvimento de todos os profissionais que atuam nos ambientes educativos, que fazem dele seu espaço de reflexão, crítica e de formação.

São narrativas que contam um acontecimento pontual, encharcado por sentidos, significados, memórias e outras narrativas que, ao ampliar o contexto dialógico de pertencimento, criam condições para continuar a “dizer” para além do contexto que a originou (Prado et al., 2017)¹¹. Podemos afirmar, portanto, que as pipocas pedagógicas se abrem a uma gama de interpretações e reinterpretações, trazendo ao leitor uma nova lição a cada leitura que realiza, inclusive para o próprio autor, num movimento infinito de significações.

Nesse sentido, as pipocas pedagógicas aproximam-se daquilo que Irene Tourinho¹² denomina “vazamentos e rachaduras” nos espaços edu-

¹⁰ PRADO, Guilherme do Val Toledo. E quem disse que formador não pode escrever pipoca pedagógica? Poder, pode... mas... In: PRADO, Guilherme do Val Toledo; SERODIO, Liana Arrais; SIMAS, Vanessa França (org.). **Conversando com pipocas pedagógicas**: alguns ensaios. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. cap. 5, p. 73-86.

¹¹ PRADO, Guilherme do V. T.; PROENÇA, Heloisa H. D. M.; SERODIO, Liana A.; SILVA FILHO, Ruy B. da. Pipocas Pedagógicas: uma possibilidade de narrar o vivido na escola. In: PRADO, Guilherme do V. T.; PROENÇA, Heloisa H. D. M.; SERODIO, Liana A.; SILVA FILHO, Ruy B. da (org.). **Pipocas Pedagógicas IV**: narrativas outras da escola. São Carlos: Pedro e João Editores, 2017. p. 9-22.

¹² TOURINHO, Irene. Vazamentos e rachaduras: atravessar espaços e encontrar fendas para interações pedagógicos-culturais. In: ASSIS, Henrique Lima; RODRIGUES, Edivânia B.

cativos. Para a autora, os processos pedagógicos não se realizam apenas nos caminhos previamente planejados, mas sobretudo nas frestas que se abrem quando diferentes sujeitos, experiências e culturas atravessam a sala de aula. É nesses vazamentos — momentos em que o controle pedagógico se desfaz parcialmente — que surgem possibilidades de interação pedagógico-cultural capazes de deslocar certezas e produzir novos sentidos. A aula deixa, então, de ser um espaço fechado e passa a constituir-se como território vivo, permeável às experiências humanas que nela circulam.

São como mônadas benjaminianas, como nos ensina a professora Maria Carolina Bovério Galzerani¹³ (2013) com suas miniaturas de sentidos, em produções sintéticas, enraizadas num tempo/espaço, com sua passagem rápida, cheia de urgências ao dizer, ao contar. Mesmo com seus pequenos fragmentos, possuem a potência de nos levar à compreensão mais ampla do todo, afirma a professora. Explicitam as sensibilidades de quem vive intensamente o cotidiano e desenvolve nele uma escuta atenta e um olhar preciso aos detalhes, aos atos que muito poderiam desprezar, aos indícios que compõem e dão forma às identidades docentes.

As narrativas deste livro evidenciam justamente essas fissuras, esses fragmentos: perguntas inesperadas que alteram projetos, respostas equivocadas que revelam processos de pensamento, situações de humor ou constrangimento que transformam a compreensão do ensinar/aprender como ato constitutivo das humanidades. Cada pipoca nasce de uma pequena rachadura no planejamento — não como fala, mas como abertura formativa, como potência, enfrentando as contradições, as descontinuidades, as rupturas com o ato criativo do ofício docente, na relação do-discente. A do-discência se explicita nessas narrativas, não há professor sem aluno

Teixeira. (org.). Educação das Artes Visuais na perspectiva da cultura visual: conceituações, problematizações e experiências. Ed. Goiânia: Secretaria de Educação do Estado de Goiás, 2011. v. 1. p. 111-128.

¹³ GALZERANI, M. C. Bovério. Contar a aula, reencantar a escola, (re)inventar a escola, (re)inventar a imagem de produção de saberes docentes. In: CAMPOS, Cristina Maria; PRADO, Guilherme do Val Toledo (org.). **Pipocas pedagógicas: narrativas outras da escola**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013. p. 83-94.

e aluno sem professor, ensinante e aprendente vivem pelo ato de narrar os momentos reflexivos dessa relação em processos de horizontalidade, que lhes permitem pensar a formação docente e discente como dialética, como nos ensina Paulo Freire¹⁴ (1996).

Essa compreensão dialoga com a concepção de *Aula como acontecimento*, proposta por Gerald¹⁵ (2010). Para o autor, a aula não é mera execução de um plano previamente definido, mas um evento que se constrói na interação entre sujeitos históricos situados. O conhecimento não se realiza apenas na transmissão dos conteúdos, mas no encontro entre professor, estudantes e linguagem, encontro esse marcado pela imprevisibilidade e pela produção conjunta de sentidos. A aula acontece quando algo efetivamente se produz ali — quando há deslocamentos, vazamentos, surpresas, dúvidas ou descobertas, sobretudo na relação docente/discente.

Sob essa perspectiva, os episódios narrados neste livro não são desvios do processo educativo; são, ao contrário, sua própria realização. O acontecimento pedagógico emerge quando o planejado encontra o vivido, quando o saber acadêmico se confronta com o saber da experiência¹⁶, quando o “erro” se transforma em possibilidade de compreensão e emancipação.

Nas pipocas aqui apresentadas, encontramos professores *que* descobrem que uma pergunta insistente pode transformar um projeto inteiro; *que* percebem que conceitos científicos não chegam prontos aos estudantes; *que* aprendem que o “erro” não é a ausência de conhecimento, mas a tentativa de significação; *que* reconhecem que o planejamento pedagógico mais potente, por vezes, nasce da escuta atenta ao aluno; *que*, enquanto estudantes, se reconhecem na potência de sua formação docente, sempre na condição de professores que aspiram ao ofício artesanal.

¹⁴ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

¹⁵ GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010a. p. 71-80.

¹⁶ BONDÍA, Jorge Larrosa.. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n.19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

Quanto às pipocas, vale ressaltar que, como textos em primeira pessoa, na construção do gênero narrativo, apresentam um sujeito que, encarnado, revela-se em suas lutas no cotidiano de formação, da profissão e da pesquisa. É o sujeito da experiência, que toma seus feitos como mote de sua reflexão e ação, explicitando a práxis na trama do seu trabalho, produzindo sentidos, significados e possibilidades de construção de coletivos críticos na medida em que, ao saber do outro, traz para si, uma compreensão própria, uma identidade que é uma e coletiva num movimento dialético e responsivo. Narrar em primeira pessoa aproxima e constitui identidades, explicita percursos comuns e corriqueiros, possíveis de serem vividos pelas pessoas que leem as histórias.

Em uma dessas narrativas, uma resposta inesperada sobre a arbitrariedade do signo linguístico revela o embate entre o sentido científico e o sentido cotidiano das palavras, mostrando que aprender teoria implica reconstruir significados já habitados pela experiência social. Em outra, a ausência de atenção aos acentos gráficos produz um equívoco memorável que inaugura um novo modo de ler e perceber a linguagem.

Em ambas, o aprendizado nasce exatamente daquilo que escapa ao controle do professor — das rachaduras e vazamentos onde o ensino se reinventa.

Assim, narrar essas experiências é também reconhecer que o conhecimento pedagógico se constrói e nos constrói enquanto docentes nos interstícios da prática. As pipocas pedagógicas tornam visível aquilo que muitas vezes permanece invisível na rotina escolar: os pequenos acontecimentos que transformam sujeitos e redefinem práticas. Enfim, narrar, nesse sentido, é também formar. Ao contar suas histórias, os professores, os alunos reconhecem seus próprios percursos, revisitam práticas e produzem sentidos sobre aquilo que fazem diariamente. Ao ler essas narrativas, outros docentes e discentes podem se reconhecer, rir, lembrar, questionar e, quiçá, ressignificar suas próprias práticas.

Fizemos uma organização em três partes, em que o narrar pode ser emoldurado por alguns aspectos, como as aprendizagens, os encantamentos e as lições e reflexões do narrar. É apenas uma divisão didática, pois podemos adentrar cada pipoca pedagógica por uma porta, elas podem nos mostrar várias possibilidades de leitura. Procuramos apenas reuni-las em blocos que elucidam os temas explicitados, mas o leitor poderá transgredir os eixos, como esperamos que o faça, criando outros modos e abrindo novos horizontes de exploração.

Este livro, portanto, não pretende ensinar métodos nem oferecer respostas. Seu convite é outro: olhar para a educação a partir das pequenas cenas que a constituem. Porque, muitas vezes, é nos momentos mais simples — uma pergunta inesperada, uma interpretação equivocada, um silêncio, uma gargalhada coletiva — que a aprendizagem acontece com mais intensidade.

As pipocas pedagógicas aqui reunidas são, assim, fragmentos de vida escolar que nos lembram de algo essencial: ensinar é sempre atravessar espaços, encontrar frestas e permitir que algo de novo e significativo aconteça. E é justamente nesses acontecimentos — imprevisíveis, humanos e compartilhados — que a educação encontra seu sentido, ou melhor, sentidos.

Cá está, em suas mãos, esta aventura!

PARTE 1

APRENDIZAGENS DO NARRAR

PIPOCA 1

Lições de uma peça teatral infantil

Júlia Gabriela Farias Soares Jacobi (UDESC)

Estávamos em sala de aula discutindo sobre como seria executado um projeto de teatro em uma comunidade indígena com que a nossa turma de licenciatura em Química e Matemática mantinha contato. A peça escolhida para nosso teatro era A verdadeira história dos *Três Porquinhos*. Durante a discussão, estávamos escrevendo o roteiro da peça. Quando chegamos à parte onde o lobo derrubaria a casa de madeira, foi o momento em que um dos alunos levantou uma questão:

— Professora, como são as casas na aldeia?

A professora não se atentou para a questão abordada e deu uma explicação de como eram as casas da aldeia. Porém, o aluno levantou a questão de novo:

— Sim, professora, mas a senhora poderia nos dizer de novo como é a casa deles na aldeia?

A professora novamente explicou como eram as casas na aldeia, mas usou uma explicação mais breve e rápida desta vez. E novamente o aluno levantou a mesma questão:

— Sim, professora, mas eu acho que você não entendeu ainda, eu quero saber do que é feita a casa deles.

A professora achou que o aluno estava brincando com ela e tentou continuar com a discussão sobre o roteiro da peça, quando o aluno a interrompeu novamente:

— Ué, professora! Mas a casa deles não é de madeira? A gente vai lá na aldeia deles para chamá-los de pouco inteligentes porque construíram suas casas de madeira? Chamá-los de burros?

Só então a professora e o resto da turma se atentaram que teriam que rever e mudar o roteiro da peça, pois se fosse apresentada da mesma forma que está no livro, poderia ter diálogos entendidos de forma pejorativa.

E, com isso, toda a insistência do aluno mudou o caminho que o projeto tomaria.

PIPOCA 2

Toddy ou Nescau?

Bianca Luiza Vieira (UDESC)

Turma do 1º ano do Ensino Médio. Estávamos começando a discutir sobre *Concentração em Química*, e digo “estávamos”, porque compartilhava a sala de aula com outra professora. Pois muito que bem! Apresentamos conceitos, fórmulas, inserimos o conteúdo no cotidiano, mostramos vídeos. Falamos sobre concentrações altas, baixas, seus impactos, papo vai, papo vem, quando um dos alunos, conhecido por sua agitação e conversas em sala de aula, levanta sua mão intrigado e dispara a seguinte pergunta:

— Ok, mas por que o Toddy fica mais escuro do que o Nescau?

Pronto! Aí estava a questão da aula. Olhei para minha colega, nós duas sem saber muito bem o que dizer.

Não deu outra, o aluno do lado fala:

— Toddy nada! O Nescau é muito melhor.

Aí adentramos o tópico: o que era melhor afinal, Toddy ou Nescau? Por que um ficava mais claro do que o outro? O que isso tinha a ver com *concentração*?

Essa foi mais uma lição de que no fim, nós não sabemos é nada. Entramos em sala de aula pomposos, com nossos planos de aula mirabolantes e elaborados, quando na verdade a aula está ali, nesses seres tão únicos apelidados de alunos!

PIPOCA 3

Goku veio à aula

Ana Paula Marques (UNESC)

Esta narrativa se passou no ano de 2022, período em que eu estava trabalhando com uma turma de 3º ano do Ensino Médio acompanhando uma aluna surda matriculada numa escola pública da rede estadual de ensino. Por estar em uma vaga de professor bilíngue, tinha que trabalhar tanto a Libras quanto a Língua Portuguesa na modalidade escrita com a aluna, mas o que eu não esperava era que somada a essas duas línguas, encontrava-se a necessidade de adaptar a disciplina mais temida de toda a pessoa da área de humanas: a Matemática.

Ensinar adição e subtração não é tão complicado, porém o mesmo não se pode falar da multiplicação e da divisão com todas as suas regras mirabolantes. Agora junte às duas últimas os conceitos de probabilidade e você sentirá o desespero que senti ao saber que teria que trabalhar esses conceitos com a aluna surda. Assisti a várias videoaulas na internet, tive aula com a professora de Matemática da turma para ver se conseguia compreender para poder adaptar o conteúdo para a estudante.

Com a aula preparada e os diversos materiais nas mãos, entrei na sala de aula naquela manhã de quarta-feira tendo a certeza de que naquele dia ensinaria o que é o conceito de probabilidade para a aluna. Expliquei tudo nos mínimos detalhes, utilizando desenhos, palitos de picolé e situações-problema contextualizadas para exemplificar o que é a probabilidade. E então chegou o momento de fazer a pergunta mais aguardada daquele mês:

— Querida, você compreendeu o que é a probabilidade?

E para meu desespero, a resposta da aluna foi esta:

— Não entendi nada, Ana, isso é muito difícil!

Desanimada em perceber o resultado negativo de todo o meu esforço, liberei a aluna para fazer o que quisesse nos minutos que faltavam para acabar a aula, enquanto compartilhava a experiência com a professora de Matemática.

Quando voltei para meu lugar ao lado da aluna, vi que ela estava desenhando em uma folha um dos personagens do desenho animado de Dragon Ball e uns círculos amarelos com estrelas dentro. Por não conhecer a fundo essa animação, resolvi perguntar do que se tratava o desenho, ela respondeu:

— Este aqui é o Goku, ele usa a roupa na cor laranja, com uma blusa azul por baixo. Ele é muito forte!

— E o que ele faz?

— Ele viaja o mundo procurando as Esferas do Dragão.

— O que são as Esferas do Dragão?

— São essas bolinhas laranjas com estrelas que estão espalhadas ao redor do mundo, o Goku e alguns amigos procuram por elas durante o desenho.

Enquanto ela sinalizava as respostas em Libras me explicando como era a animação, pensei comigo: “Goku virá para a aula hoje”. Pesquisei quantas Esferas do Dragão existiam e descobri que ao todo são sete, puxei as imagens das Esferas presentes na internet, coloquei-as no PowerPoint e criei a seguinte situação-problema:

“Se Goku lançar as sete Esferas do Dragão ao mesmo tempo para cima, qual a probabilidade de ele conseguir pegar a Esfera de número 4?”

Mostrei a apresentação de PowerPoint explicando que a probabilidade é o estudo de algo que acontece aleatoriamente, que no caso da situação-problema, o Goku poderia pegar qualquer uma das esferas, mas queremos saber quais chances ele teria de pegar somente a esfera de número 4. Nesse momento, a expressão da aluna se suavizou, ela sorriu e ela disse:

— Agora eu entendi!

Minha satisfação — e alívio — foi tão grande que cheguei a pular na sala de aula, evento esse que chamou a atenção dos demais estudantes e da professora, que, ao entender o que estava acontecendo, pediu que a aluna apresentasse aos colegas o que ela tinha aprendido. Como eu já havia preparado a apresentação, projetei-a na lousa e a menina mostrou o conceito da probabilidade na Matemática utilizando as Esferas do Dragão e o Goku. Foi um momento único e cheio de significado para a estudante, pois ela falou do que gostava, alinhado ao que precisava aprender.

Você deve estar se perguntando: “O que aconteceu com o Goku?” Ele esteve presente em quase todas as aulas e se tornou o melhor amigo da professora que vos fala. “E as Esferas do Dragão?” Foram encontradas e são hoje utilizadas como instrumentos pedagógicos para o ensino de Matemática.

Para finalizar, faz-se importante apresentar a seguinte situação-problema: “Qual a probabilidade de se utilizar o personagem Goku em uma aula de Matemática?”

PIPOCA 4

Quando a história ganha vida

Ana Luiza Stringari (UDESC)

Era uma tarde comum em uma sala de aula, e o professor de História estava prestes a iniciar a discussão sobre a *Revolução Industrial*. Ele se preparou para mais uma aula teórica, mas o que aconteceu a seguir virou tudo de cabeça para baixo.

— Hoje, vamos falar sobre as mudanças que a Revolução Industrial trouxe para a sociedade — começou ele, com entusiasmo. Quais vocês acham que foram os principais impactos?

Os alunos, alguns com expressões de “lá vem mais história”, começaram a murmurar. Foi quando um aluno, o X, levantou a mão e disse:

— Professor, isso tudo parece muito chato! Por que a história não pode ser mais divertida, tipo um jogo?

O professor ficou intrigado. Ao invés de ignorá-lo, decidiu ser ousado.

— Ótima ideia, X! Vamos fazer o seguinte: em vez de falarmos só sobre o que aconteceu, que tal fazermos um debate sobre como seria a vida se a Revolução Industrial nunca tivesse acontecido?

Os alunos se animaram na hora. Logo, dividiram-se em grupos, e a sala se encheu de discussões eufóricas. Um grupo dizia que ainda estaríamos vivendo em vilarejos pequenos, enquanto outro defendia que a tecnologia teria avançado de outra forma. As ideias eram tão variadas que até o próprio professor se surpreendeu.

Enquanto observava os alunos, o professor teve uma reflexão: “Olha só como a curiosidade deles trouxe a história à vida! Às vezes, um simples desvio do planejado pode gerar um aprendizado muito mais significativo”.

Quando o debate terminou, outro aluno, o Y, comentou:

— Professor, se não tivéssemos a Revolução Industrial, não teríamos Netflix, e isso seria a pior parte!

A sala explodiu em risadas. O professor, percebendo quanto os alunos estavam engajados, concluiu:

— É verdade!

A tecnologia mudou muito nossas vidas, mas também trouxe desafios. A chave é aprender com o passado para moldar um futuro melhor. Ao final da aula, enquanto organizava suas coisas, o professor refletiu sobre a importância de abrir espaço para a criatividade dos alunos. “Às vezes, o aprendizado mais valioso não vem do que está no livro, mas das conversas que temos uns com os outros. E quem diria que um comentário sobre história chata poderia levar a uma discussão tão viva?”

Assim, a aula que começou com um simples tópico teórico se transformou em uma experiência rica e divertida, reforçando a ideia de que, com um pouco de flexibilidade, dando espaço aos alunos e invertendo um pouco a dinâmica, o aprendizado pode ser sempre emocionante.

PIPOCA 5

Calú e os “ses”

Carlos Arcângelo Schlickmann (UNESC)

Final de graduação em Letras e eu já professor de Matemática. Sim, enquanto buscava formação em Língua Portuguesa, dava aulas de Matemática, minha segunda disciplina preferida e minha segunda opção como curso (também era o que tinha se quisesse trabalhar, e como precisava fazer isso). Mas isso durou pouco tempo e logo lá estava, na mesma escola em que havia feito o Ensino Fundamental, pública por natureza, lecionando Português. Morava no interior de um município pequeno, pouca opção de transporte e muito chão para andar se quisesse ir à universidade.

Durante a graduação (e lá se vão alguns anos) já ouvíamos falas sobre a importância de uma opção teórica associada à prática, da relevante contribuição de Vygotsky para o que se definiu como “perspectiva histórico-cultural”, da preocupação de Paulo Freire com os “oprimidos”, do conhecimento que só se dá de maneira interacionista. Muitas palavras que nos pareciam importantes, como “dialogismo” e “avaliação processual”, já ganhavam destaque nas aulas de caráter pedagógico a que nem todos davam muita importância (como eu também) porque o que queríamos era estudar “gramática”, conhecer autores e obras da “literatura”, enfim, entender o “português”.

A Linguística estava sendo introduzida nos cursos de Letras e, por isso, pouco ainda dela se falava. A Sociolinguística chegava de maneira tímida, quietinha, pé por pé. Bakhtin ainda não era mencionado, embora alguns de seus conceitos fossem abordados em determinadas disciplinas. A teoria dos gêneros textuais ainda não tinha dado o ar da graça. Estamos falando da década final do século XX.

E assim um grupo de 18 acadêmicos, entendidos, achávamos, da língua que nos é materna, chegou ao final da graduação. E a escola se fixou

em minha vida como o lugar em que ensinaria português, muitas e muitas, e muitas mesmo, salas de aula passaram a ser meu local de trabalho, uma imensidão de crianças e alunos que me olhavam como o professor que sabia português e que, por isso, reprovava sem problema nenhum, porque reprovar em português é normal, tá tudo certo, ninguém vai questionar. Dentre essas escolas estava uma em que não havia “oprimidos”, todos os que estudavam lá podiam comprar o que pedíamos, tinham uniformes limpos e passados, compravam lanche na cantina e viajavam nos finais de semana. E eu, jovem professor, divertia-me em aulas de gramática e literatura. Também trabalhei em muitas escolas com os “oprimidos”, mas isso é uma outra história.

Na escola dos “filhos-família”, como se dizia no período da colonização, foi que conheci uma menina no 6º ano: Calú, de apelido, de nome Carolina (mas podia ser qualquer um dos alunos daquele 6º ano). Lembro dela chegando à minha mesa para receber sua avaliação. Excelente aluna, estudiosa e organizada. Um 10 figurava acima de seu nome, na folha de avaliação. Em voz um pouco mais alta do que o normal, dei os parabéns para que todos ouvissem e falei: “Todos vocês podem saber diferenciar o ‘se’ como partícula apassivadora ou índice de indeterminação do sujeito”. Sim, este era o conteúdo que fiquei umas 15 aulas explicando e exercitando, com frases tiradas dos livros didáticos ou que eu inventava. Arriscava tirar uns exemplos também de pequenos poemas. Já era um professor conhecido, meio famoso até.

Nem falei aos alunos do “se” em outras possibilidades de classificação. “Tem umas 20”, dizia eu, só para atemorizar. Calú, radiante, foi se sentar orgulhosa de ter aprendido um conteúdo que eu, professor, por diversas vezes, dizia que era muito importante e difícil. Fui professor dela até o final do Ensino Fundamental, na época, 8º ano. E foi aí que aconteceu. Revisando o conteúdo dos “ses”, perguntei a ela se ainda lembrava da classificação e ela, inocentemente ou não, respondeu: “Ah, professor, só se eu assistir ao vídeo de novo”.

(Silêncio)

Na véspera da prova, recomendado pela irmã, Júlia, também excelente aluna para quem eu havia explicado o mesmo conteúdo, alguns alunos assistiram a um vídeo de cursinho pré-vestibular que explicava esse conteúdo da seguinte forma: “Procure o verbo e veja se há um nome ou preposição após ele. Se for nome, classifique como ‘partícula apassivadora’ e se for preposição (uma palavra de uma sílaba só), classifique como ‘índice de indeterminação do sujeito’”. O vídeo resumiu em 30 segundos umas 15 aulas de explicação e exercícios. Calú não havia nem lido as frases da minha prova que a coordenadora pedagógica leu e me encheu de elogios. E a menina acrescentou: “Professor, nunca entendi para que eu ia usar esse conteúdo”.

“Usar” é a palavra-chave. Todos os conceitos outrora mal compreendidos agora passavam a fazer sentido. Sim, vivemos em sociedades e só pela interação entre pelo menos duas pessoas é que aprendemos. Essas relações se dão a partir de uma perspectiva histórica e cultural, num processo essencialmente dialógico. Em cada esfera da comunicação humana, temos contato com textos dos mais diferentes gêneros e somente em contato com eles é que ocorre o processo de ensino e aprendizagem. Na escola, em que o texto é o objeto de ensino, aprendemos a língua (e sua gramática) em situações de uso, refletindo sobre este e observando novos usos. Por isso o “se” não fazia sentido: não havia o texto, portanto, nenhuma situação de uso.

Nenhum autor me ensinou isso. Foi a Calú.

PIPOCA 6

O espelho no caderno do Wesley

Maria Eduarda Pasini da Silva (UNESC)

Numa manhã de aula na turma da pré-escola, em uma escolinha no interior de Nova Veneza, trabalhávamos mais uma letrinha do alfabeto por meio de uma história temática. A letra da vez era o “P” e a proposta era simples: entregava às crianças uma folha com uma pequena história — em cujo corpo procurava trazer várias palavras que continham a mesma lettrinha a ser estudada e que fizesse sentido dentro do contexto —, realizava a leitura e apresentava a atividade.

Naquele dia, a proposta era que eles identificassem no texto as palavras com a letra P, as circulassem ou destacassem de alguma forma e depois que, em seus cadernos, escrevessem outras três palavras que conheçam e que também fossem grafadas com a letra P. Era uma turminha que estava em preparação para a alfabetização, mas a maioria ainda não sabia ler fluentemente, ainda assim conseguiam se lembrar das palavras devido à assimilação do som. Para a escrita, eu os auxiliava um a um para acompanhar e dar suporte.

Nesse momento em que pulava de mesa em mesa para ajudar, cheguei à mesa do Wesley e, para a minha surpresa, deparei-me com a primeira ocorrência de escrita espelhada da minha carreira profissional. Fato que não demorou tanto assim para acontecer, visto que se tratava da minha primeira turma como professora titular. Sobre a minha reação ao ver a forma como o Wesley escrevia, em primeiro momento, achei a coisa mais fofa, pois ele escreveu com a maior certeza de era daquele jeitinho mesmo que se fazia. A partir dessa constatação, eu o perguntei,

— O que você escreveu aí, Wesley?

E ele respondeu lendo meio soletrando:

— Aqui eu escrevi P – E – X – E, professora!

Naquele momento eu me vi enrascada. Como escrevi acima, era a minha primeira turma como professora titular, aos 19 anos, eu tinha acabado de concluir o Magistério e estava na primeira fase do curso de Letras. Eu sabia que se tratava de escrita espelhada, mas não tinha a menor ideia de como consertar aquilo e muito menos se precisaria lidar com aquilo naquele momento, afinal, o Wesley conseguiu realizar a atividade, ele conseguiu identificar outra palavra com a letra P que não estivesse no textinho, e ainda conseguiu escrever exatamente como ele ouvia e falava, por mais que não estivesse grafada corretamente. O que me veio como segunda reação naquele momento foi, então, perguntá-lo se ele achava que as letrinhas estavam grafadas corretamente, e a resposta foi um indubitável “sim!”. Ele afirmou que sim, estava correto, mas ao não devolver um olhar a ele em concordância com a sua afirmação, logo franziu a testinha e devolveu a pergunta:

— Não está, pô?

Ali eu o conduzi às letras semelhantes que estavam espalhadas pelas paredes da sala, pedi para que ele as comparasse e, então, que repetisse a escrita ali na minha frente; e o que ele fez? Repetiu, mas escreveu espelhado de novo, a barriguinha do P para fora da palavra e o E mais parecendo o número 3. Foi hilário, tanto a cena de vê-lo escrevendo daquele jeitinho com toda a certeza do mundo quanto a minha forma desconcertada de tentar solucionar um problema que eu não tinha a menor ideia de como fazer.

Passada aquela aula, fiz algumas pesquisas na internet para tentar me inteirar mais sobre a ocorrência e durante as aulas passei a observá-lo mais. Percebi que ele espelhava também os números, o 3, por exemplo, ele o grafava como a letra E, só que mais arredondadinha nos vértices. Em alguns momentos eu intervia e pedia para que ele corrigisse, em outros, optava por deixar da forma como ele escreveu. O resultado foi que após mais ou menos dois meses ele já não escrevia letrinhas ou números espelhados, foi quase que um processo de percepção natural. No entanto, me serviu como reflexão acerca de como deveria lidar com meu desespero em situações que

parecem muito embaraçosas, mas que, com um pouco de orientação, as crianças, conforme se desenvolvem, vão se ajustando a seu tempo.

PIPOCA 7

Eco nos corredores da escola

Márcia Dal Toé Nazário Bardini (UNESC)

Sou professora na Educação Especial há mais de 20 anos e tenho muitas histórias para contar, mas como sou pesquisadora e apaixonada pela área do Transtorno do Espectro Autista¹ (TEA), precisava contar uma sobre essas pessoas que tanto respeito.

Lecionava para a turma do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e numa tarde comum, enquanto realizava uma atividade específica com meus alunos, comecei a ouvir uma voz vinda dos corredores da escola. Era um aluno adolescente com diagnóstico de TEA falando de forma repetitiva e melodiosa, uma palavra que eu não conseguia decifrar, era uma fala ecolálica.

A ecolalia é uma etapa da linguagem que faz parte do desenvolvimento infantil, todavia, nas pessoas com diagnóstico de TEA, pode estar presente ao longo de toda a vida. É baseada na repetição de palavras ou frases ouvidas em meios eletrônicos ou de outras pessoas e em muitos casos tem intenção comunicativa.

Sendo assim, fui até a porta para ouvir o que ele estava tentando falar. Vejo um aluno com um copo d'água em uma das mãos, enquanto a outra realizava *flapping*², buscando se acalmar. Pelo corredor, uma poça se formava da água que saía sem controle da torneira e o aluno pisava na poça em desespero. Aquela fala era um pedido de ajuda.

“Mas que forma peculiar de pedir auxílio para fechar uma torneira?!”, alguns diriam. Ao me aproximar, percebi que a palavra que ele estava

¹ Transtorno que pode comprometer, desde o princípio da vida, o comportamento, a comunicação social e a linguagem do ser, podendo apresentar interesses restritos e questões sensoriais importantes.

² Estereotipia motora geralmente realizada com o intuito de se autorregular; chacoalhar de mãos e braços ao lado do corpo.

repetindo era “parabéns”, pelo tom de voz irônico, vi que se tratava de uma ecolalia advinda de uma comunicação social comumente usada para indicar que alguém estava fazendo algo errado. Semelhante a quando uma mãe vê seu filho agindo de forma indevida. Tratava-se desse tipo de “parabéns”, cheio de sátira e duplo sentido.

O jovem percebeu que sua ação resultava em algo negativo e que estava numa situação em que precisava de apoio, dessa forma repetia de maneira frenética:

— Parabéns! Parabéns!

Alcansei o bebedouro e fechei a torneira. Tranquilei o aluno e lhe avisei que poderia ir para a sala e que eu limparia o chão. Ele respirou fundo, parou de se regular, estabeleceu contato visual comigo e dirigiu-se à sua sala. Não agradeceu a ajuda, pessoas com TEA apresentam dificuldades em estabelecer essas comunicações sociais, mas a troca de olhar e o sorriso valeram mais que qualquer palavra ecoada.

PIPOCA 8

E eu, professora?

Dayane Cortez (UNESC)

Em 2018, comecei a trabalhar na escola de idiomas de uma universidade que passou a oferecer, regularmente, aulas de português para estrangeiros. A região onde está localizada essa universidade se insere no atual panorama de fluxos diaspóricos. Diante desses movimentos migratórios cada vez mais frequentes, é perceptível o interesse e/ou necessidade de diversos grupos étnicos em aprender português. Recebemos migrantes das mais diversas nacionalidades: ganeses, haitianos, togoleses, senegaleses, libaneses e, mais recentemente, um aumento de cubanos e venezuelanos, em sua maioria, advindos de situações de crise. De modo geral, esses grupos são multilíngues e se deparam com um Brasil ideologicamente monolíngue.

Como a prioridade desses grupos é a sobrevivência, quando conseguem se estabelecer minimamente, organizam-se para participar do curso de Português. Na maior parte dos casos, aqueles que têm crianças não dispõem de rede de apoio com quem possam deixar os cuidados delas enquanto estão em aula, razão pela qual muitas acompanham os pais e são sempre bem-vindas nas aulas.

Em um desses encontros, no nível para alunos iniciantes, Jean, um menino haitiano, acompanhava os pais. Em geral, durante as aulas, costumava desenhar e pintar imagens da *Turma da Mônica*, que a secretária da escola, gentilmente preparava para ele, com o intuito de evitar que se aborrecesse em meio a um grupo de adultos. Em outras ocasiões, ele me pedia o mesmo material didático usado nas aulas e participava das atividades. Às vezes, manifestava-se, e ficava feliz em realizar as atividades e colaborar com os adultos, já que frequentava o Ensino Fundamental no Brasil e, segundo seus pais, gostava muito de estudar.

No dia da avaliação dos pais, Jean também compareceu à aula. Como sempre, pintou, desenhou tranquilamente e até respondeu parte da

prova escrita. Jean demonstrava conhecer bem o ritual das avaliações escolares e a necessidade de silêncio e de concentração. No entanto, as aulas de idiomas contêm o componente oral de avaliação, um diálogo que parte dos contextos comunicativos e socioculturais apresentados nas aulas, e, no caso de um aluno de nível inicial, verifica-se se o aprendente é capaz de se fazer entender em situações previsíveis e de sobrevivência, com o apoio de um interlocutor paciente.

Para Jean (que desconfio que muitas vezes executava a tarefa de intérprete dos pais), trata-se de um diálogo muito simples. Ao encerrar a parte da avaliação oral, recolher as provas e deixar a sala, ele correu atrás de mim, me puxou pela blusa e perguntou:

— E eu, professora?

Claro! Como pude esquecer de meu aluno mais participativo e que naquele dia já havia colorido, desenhado na prova inteira dos adultos e respondido rapidamente à sua prova! Perguntei rapidamente:

— Você quer fazer a prova oral?

Ele respondeu empolgado com a cabeça que sim! Eu o alertei de que os adultos estudaram durante quatro meses, mas que ele faltou algumas das aulas. Ele coçou a cabeça, intrigado:

— Quatro meses?

Não sei se compreendeu a dimensão do tempo. E eu continuei:

— É. Vamos ver se você consegue responder tudo, tá?

Falei isso na intenção de ganhar tempo para rapidamente reformular as perguntas e redimensioná-las para que o pequeno aluno pudesse responder. Enquanto isso, seus pais e os demais colegas de classe começaram a sair da sala e os alunos brasileiros dos demais idiomas, que encerravam suas aulas naquele dia e se preparavam para ir a suas casas, se detiveram para admirar a desenvoltura do pequeno “aluno de Português”, que se tornou o foco de todos na recepção da escola e não se intimidou.

— Boa tarde!

— Boa tarde!

Prossegui com a “avaliação”:

— Qual é o seu nome?

— Meu nome é Jean.

— E qual é o seu sobrenome?

— Joseph.

— De que país você é?

— Do Haiti. Neste momento, ele me olha como quem diz:

— Não é óbvio? Depois de todos os nossos encontros, você ainda não percebeu?

— Quantos anos você tem?

— Nove.

— Você estuda no Brasil?

— Sim!

Como pesquisadora de Políticas Linguísticas, sempre me intrigam as escolhas linguísticas de famílias interculturais e/ou migrantes. Sabendo que seu país era plurilíngue, perguntei:

— Você fala quantas línguas?

Jean revira os olhos como quem precisa fazer um cálculo matemático difícil, pensa por uns segundos e responde:

— Duas e meia!

Imediatamente todos os presentes, inclusive eu, caíram na gargalhada. Muito curiosa, queria entender qual era a “meia língua”, sigo:

— Duas e meia por quê? Você fala português, porque está falando comigo agora... mais...

— Hum... Crioulo Haitiano e um pouco de Inglês.

— E qual outra língua vai aprender com a sua mãe?

Provoco Jean, porque já sabia da segunda língua da mãe e que não apareceu em sua resposta. Ele também sabe e responde:

— Fraaaaaancês.

— Isto! Aprenda francês com sua mãe para não precisar ser nosso aluno. Risos.

Para encerrar a “avaliação oral” do Jean, já que perguntei aos adultos sobre suas profissões, perguntei a ele:

— O que você vai ser quando crescer?

E novamente Jean impressionou a plateia e disse com obviedade e segurança:

— Prefeito.

— Ah! Vou votar em você! Prefeito de Criciúma ou de Cocal do Sul?

— De Criciúma.

— Tá bom, Criciúma já tem bastante coisa para você resolver.

Encerrada a “avaliação” do pequeno Jean, retorno à dúvida que me acompanhava e me direciono:

— Ele não fala francês? — perguntei à mãe.

— Não, não falo francês com ele — ela responde.

Volto-me a Jean e digo:

Por que você acha que fala “meio inglês”, “um pouco de inglês”?

Ele respondeu rapidamente:

— Porque estudo na escola.

Agora, sigo aqui, na torcida pelo dia da eleição do prefeito Jean, na esperança de que possa inovar a partir de sua experiência pessoal e construir uma escola mais preparada para contextos multilíngues. Porque, sobre alteridade, esse pequeno já vem ensinado muita gente, inclusive, esta professora.

PIPOCA 9

Arbitrário, professora?

Angela Cristina Di Palma Back (UNESC)

Era período de correção de provas da primeira fase do curso de Letras, em início de carreira. Disciplina — Introdução à Linguística. Pilhas de avaliações sobre a mesa, e, naquele momento ainda, caneta na mão e aquele ritual silencioso que acompanha todo professor universitário: ler respostas, tentar reconhecer nelas ecos das aulas, dos textos indicados, das discussões construídas e apropriadas, ao longo do semestre.

A prova continha uma questão aparentemente simples, decorrente das contribuições de Saussure à ciência linguística: explicar o que se entende por arbitrariedade do signo linguístico, conceito fundamental apresentado por Saussure e discutido em aula e nas leituras recomendadas.

Segui corrigindo respostas previsíveis — algumas mais completas, outras mais sintéticas — até que uma delas me fez parar.

O estudante havia escrito algo próximo disso:

“Arbitrário é aquilo que fazemos contrário ao que se espera.”

Parei por alguns segundos.

A primeira reação foi automática, quase protocolar: o aluno não leu os textos, não prestou atenção à aula, não compreendeu o conceito. Afinal, nada ali se aproximava da relação imotivada entre significante e significado proposta pelo mestre genebrino... (risos).

Mas, antes de seguir para a próxima prova, reli a resposta.

E então algo mudou e, hoje, consigo interpretar melhor, dado que esta que vos fala já é outra professora daquela de início e carreira, com um percurso formativo mais longo (pode-se dizer assim).

O estudante não havia deixado a questão em branco. Também não escrevera algo aleatório. Ele mobilizou um sentido legítimo da palavra

“arbitrário” — aquele que circula socialmente, que aprendemos fora da universidade, no uso cotidiano da língua.

Ele respondeu com o significado que conhecia.

Naquele instante percebi que o problema talvez não fosse apenas a ausência de leitura ou atenção. O estudante fez exatamente o que os falantes fazem diante de uma palavra conhecida ou pouco conhecida: atribuiu a ela o sentido que já possuía em seu repertório, abstraindo-se de ancorar a ela o novo significado.

O obstáculo não era a falta de resposta, mas o encontro entre dois mundos semânticos distintos.

Para mim, “arbitrário” já habitava o universo da teoria linguística. Para ele, ainda pertencia ao campo do senso comum.

Ali estava, diante de mim, uma pequena ironia pedagógica: ao explicar o termo pelo uso cotidiano, o estudante evidenciava justamente aquilo que Saussure nos ensina — que o valor das palavras nasce das convenções sociais.

O erro revelava um processo.

Percebi então (e percebo hoje com nitidez) que ensinar linguística não é apenas apresentar conceitos novos, mas ajudar o estudante a estranhar palavras que ele acredita já conhecer. A dificuldade não está somente em aprender algo inédito, mas em desaprender sentidos aparentemente óbvios para reconstruí-los teoricamente.

Talvez responder mesmo sem ter certeza seja também um gesto de aprendizagem — uma tentativa de participar do discurso acadêmico antes de dominá-lo plenamente.

Fechei a prova e segui a correção com outra disposição.

Naquele dia foi habitando em mim que, antes de se tornar linguístico, todo signo já é vivido. E que educar, muitas vezes, consiste menos em corrigir respostas erradas e mais em entender de onde elas nasceram, apreender seus caminhos e traduzir seus múltiplos sentidos.

Porque, às vezes, o estudante não responde com o conceito que ensinamos, mas com a língua que ele tem.

PIPOCA 10

Professora Cíntia

Rúbia Cristina Cruz (UDESC)

Era uma turma de apenas oito estudantes, todas mulheres, matriculadas no curso de Licenciatura de Química da UDESC, 2023/2. Eu ministrava as aulas da disciplina Tópicos em Educação, e para tal procurei uma bibliografia que abrangesse fundamentos da educação contemporânea e trouxesse a discussão sobre a profissão docente, os princípios da docência, a ética, o compromisso político com o ofício de dar aulas. Elencamos obras de Paulo Freire, Miguel Arroyo, Jorge Larossa, Maurice Tardiff, Corinta Geraldi, João Wanderley Geraldi, entre outros.

Numa das atividades, a turma foi dividida em três, dois trios e uma dupla de estudantes, de modo que a tarefa seria ler um livro de alguns autores das referências. Focada nesse primeiro momento com os princípios da formação docente, sugeri que lessem *Pedagogia da Autonomia* e *Professora Sim, Tia Não*, de Paulo Freire, e *Saberes Docentes e Formação Profissional*, de Tardiff.

E repetia os nomes dos livros, que ainda pareciam distantes dos repertórios das alunas.

— *Pedagogia da Autonomia*, *Saberes Docentes e Formação Profissional*, *Professora Sim, Tia Não*...

Pediram para ir até a Biblioteca que ficava dois andares acima de onde estávamos para emprestarem os livros e iniciarem o trabalho. Não me opus. Lá se foram, retornando logo em seguida com os livros, menos um:

— Professora, esse livro do Paulo Freire que você indicou não tem na biblioteca.

— Não? Acredito que os dois de que falei tenham lá. Eu os vi. Talvez esteja emprestado.

- Não. Não tem. Não existe.
- Existir, existe, porque tenho os dois.
- Não, esse da *Professora Cíntia* não tem!
- Qual?
- *ProfessoraCíntia...*

— Não! — ri — Não é *ProfessoraCíntia*, é Professora Sim (VÍRGULA), Tia Não!

Todas caímos na risada. Enfim, desse dia em diante, muitos me conhecem por Professora Cíntia, cuja resposta a quem se dirige a mim dessa forma, sempre é sempre em risos, devolvendo a provocação com “Oi! rsrsrs Bom dia, Cíntia!”

A história viralizou, e até quem não era daquele ano/curso sabe do nosso feito, transformamos o nome do livro do Freire num simpático *ProfessoraCíntia*.

Segundo as alunas, foi culpa do meu sotaque paulista de fala rápida e arrastada em meio a tantos catarinenses (como se elas também não falassem rápido e arrastado! Rsr rsrs). Esses Brasis que dialogam cotidianamente e constroem as boas relações entre sujeitos que se respeitam e se constituem em comunhão nos compõem em unidade e diversidade.

PIPOCA 11

Lições da 5ª série: o que aprendi sobre sensibilidade docente ao desenhar moléculas tensoativas

Daniel Corrêa de Araújo Amélio (UDESC)

Leciono num cursinho pré-vestibular, trabalhando com pessoas da faixa dos 18 aos 20 anos, e um dia estava dando uma aula sobre tensoativos e surfactantes. Conforme desenhava no quadro a estrutura genérica dessas moléculas — uma linha ondulada com uma bolinha na ponta, representando respectivamente as partes apolar e polar da molécula — percebi que, de maneira geral, a turma ia eventualmente soltando risadinhas introspectivas, como quem vê algo repentinamente engraçado. Segui dando aula, mas não pude deixar de notar o clima de descontração.

No final da aula, fui a um grupinho de alunos perguntar, com curiosidade genuína, do que estavam rindo. Então eles me explicaram, meio envergonhados e ainda rindo um pouco, o motivo do riso: para eles, os desenhos se pareciam com espermatozoides. Foi aí que caiu a ficha, e na hora não pude deixar de rir junto com eles. Quando olhei de novo para o quadro, percebi que, por sua perspectiva, fazia total sentido! O quadro estava cheio de “espermatozoides”, como eles diziam.

Embora o espermatozoide, em si, não seja algo naturalmente engraçado, eles ainda estavam no auge da adolescência, quando certas coisas ligadas ao corpo e à sexualidade ainda provocam esse tipo de humor. Era como se, em certos momentos, eles ainda estivessem presos ao senso de humor do 5º ano — eventualmente todos estamos — como quem recentemente vira aquilo pela primeira vez.

Essa experiência me fez perceber que, por mais que estejam no cursinho e tenham maturidade para muitos assuntos, essa transição da adolescência ainda traz consigo essas reações. Entendi que esse riso não era

por mal, mas uma resposta natural ao desenvolvimento pelo qual estavam passando. Isso me lembrou que, além de ensinar conteúdo, ao lidar com adolescentes, também estamos lidando com aspectos emocionais e psicológicos dessa fase da vida (que não são poucos) e que, em meio a isso tudo, eles estavam, sim, aprendendo.

Nesses contextos, especialmente num cursinho onde há uma maré de conteúdo todos os dias, nosso papel como professores é mais do que apenas transmitir conhecimento. É compreender o momento de desenvolvimento pelo qual os alunos estão passando, tanto cognitiva quanto emocionalmente. Precisamos ter sensibilidade para perceber que, muitas vezes, o humor ou as reações deles fazem parte desse processo, e isso não deve ser visto como falta de seriedade ou desrespeito para conosco, mas como uma manifestação natural da fase em que se encontram. Além disso, muitas vezes quando os estudantes se sentem à vontade para rir desse tipo de coisa na nossa companhia, isso é um indicativo de que se sentem confortáveis na nossa presença, o que auxilia no processo formativo.

Nosso desafio é equilibrar a seriedade do conteúdo com a leveza de momentos assim, aproveitando essas oportunidades para criar um ambiente de aprendizado mais acolhedor e engajador, sem deixar de lado o foco nos objetivos educacionais. Em suma, é importante lembrar que o riso e a descontração também podem ser aliados no processo de aprendizagem, tornando as aulas mais humanas e próximas da realidade dos alunos.

PIPOCA 12

A educação e a formação para a cidadania

Daniela Arns Silveira (UNESC)

Certa vez, estava com um pouco de dificuldade para estabelecer uma conexão com um de meus estudantes de 1º ano do Ensino Médio, lá nos idos de 2015. Decidi que tinha de descobrir uma forma de trazê-lo para perto, de cativá-lo! Tinha de existir uma forma de mostrar a ele que havia sentido no que fazíamos nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura. Meu desafio estava lançado!

Como tenho a prática de realizar atividades diagnósticas no começo do ano, voltei ao que havia observado sobre aquele estudante em especial e verifiquei que gostava de escrever rimas... um pouco pesadas, mas era o que ele sentia! Está bem! Aí vamos nós! Guardei a informação.

Consultei meu Plano de Ensino, planejei minhas próximas aulas e, pronto, já sabia o que levar nas semanas seguintes: poesia marginal! E eis que chegou o dia!

Cheguei à sala do 1º ano. Após o corriqueiro cumprimento, o rápido bate-papo para saber como estavam, entreguei a tal da poesia marginal, informando, apenas, que leriam uma poesia.

Olhares curiosos entre si e, meio que tentando esconder, olhares de espanto para comigo, afinal, como uma professora de Língua Portuguesa entrega um texto com “palavrões” na escola? Bem, era o que tínhamos!

Leitura vai, leitura vem... aquele estudante levanta a mão e diz:

— Ô, sora, tu é louca de trazer um texto desses pra gente? Cheio de palavrão?

E eu havia ganhado a atenção dele! Viva! Afinal, era o que eu queria, não, caro leitor? Ao que eu respondi:

— É uma poesia marginal. É literatura!

E aí começamos um diálogo de uma só voz:

— E o que tu tens a me dizer sobre isso?

— Eu entendi, sora!

— Prossegue... — disse, gesticulando com a mão para que ele seguisse com seu raciocínio.

— É marginal porque não é no centro... é marginal porque está à margem, à beira, periférico...

— Prossegue...

— Nós estamos à margem da sociedade, sora. Aqui, somos nós nessa poesia; não estamos nos grandes centros; estamos na marginalidade; nós, aqui, nesta escola, estamos à margem; e também da sociedade. Eu entendi tudo agora.

Daquele dia em diante, eu o tive como meu parceiro de aula, com contribuições profundas e coerentes, com olhar atento e singular. Uma experiência singela e marcante de como a docência e, em especial, o trabalho com a Língua Portuguesa é capaz de contribuir para a percepção de mundo e de como se quer agir sobre ele.

PARTE 2
ENCANTAMENTOS
DO NARRAR

PIPOCA 1

O 7x1 não foi contra a Alemanha desta vez!

Ana Paula Marques (UNESC)

No ano de 2021 fui professora bilíngue de um estudante surdo matriculado no 2º ano do Ensino Médio de uma escola pública estadual. O grupo de alunos em que ele estava inserido era daquelas turmas parceiras, empolgadas, agitadas e carinhosas, logo, eu estava “no céu” todas as manhãs quando entrava na sala de aula.

Eu participava de todas as atividades junto com a turma: as feiras, passeios, festinhas e aulas de Educação Física, principalmente quando o professor liberava o “voleizinho” no final das aulas. Vale ressaltar neste momento da narrativa que tenho 1,62 m, logo, não sou a jogadora de vôlei mais competente — e alta — do grupo, mas tinha espírito esportivo (gostaria de dizer que sempre era escolhida primeiro, porém não vou mentir, nunca era escolhida, eu que acabava entrando na equipe que “faltava um” para poder participar da brincadeira).

Chegaram então os tão aguardados Jogos Escolares, em que cada turma poderia formar um time de futebol e voleibol tanto masculino quanto feminino. Quando soube dos jogos, organizei as meninas em times de seis competidoras para cada uma das modalidades e, para minha felicidade, uma das meninas não queria jogar vôlei e precisou ser substituída por mim.

No dia em que estava marcada a primeira partida de vôlei, entramos na quadra todas muito bem arrumadas e preparadas, pois havíamos treinado e estávamos confiantes. Porém só de treino e confiança não se ganham partidas e perdemos de 3 sets a 1. Com a confiança abalada, as meninas desanimaram e foi minha a responsabilidade de elevar o moral delas, dizendo que foi apenas um jogo e que elas poderiam ainda levar a medalha na categoria de futsal que aconteceria na quinta-feira.

A quinta-feira chegou e com ela o tão aguardado jogo de futsal que iria “lavar a alma” das minhas alunas, fui então fazer a chamada de cada uma das atletas e, ao encontrá-las, me informaram desesperadas que uma das meninas havia faltado e que não acharam ninguém para substituí-la. Me dirigi ao grupo de professores que estava na coordenação dos jogos escolares para ver o que poderia ser feito e me apresentaram duas opções: ou elas seriam desclassificadas pelo fato de ter uma jogadora a menos e perderiam por WO, ou eu entrava no time.

Como perder por WO não seria justo com as alunas, acabei entrando no time para pelo menos dar a elas a opção de tentar ganhar alguma medalha nos jogos daquele ano. Me juntei às meninas para organizar então onde cada uma iria jogar, pedi para ficar no gol (porque obviamente não sabia nem chutar uma bola), porém meu pedido foi negado, pois a menina que usava óculos pediu para ocupar essa posição por medo de que eles fossem quebrados durante o jogo. Para mim, sobrou a posição de ala direito, que é o jogador que atua na lateral direita — o que só descobri ao término do jogo.

Chamaram nosso time, o time adversário, posicionamo-nos em cada lugar indicado pelo árbitro, até que uma das meninas me perguntou:

— Professora, o que devemos fazer com a bola?

Foi nesse momento que, além da vergonha, o desespero tomou conta de mim. Respondi então:

— Chuta ela até chegar no gol do outro time.

— O gol do outro time é o que está à nossa frente ou atrás? — perguntou-me outra menina.

— É o da frente.

— Professora, eu posso passar a bola para as colegas, né?

— Pode sim, acredito até que se deva fazer isso.

Assim que respondi a última pergunta o apito soou e se iniciou o jogo. Trinta segundos se passaram e “goool!” do time adversário. Mais trin-

ta segundos e “goool!” do outro time. Mal tocamos na bola e “gooooooooool!” do time da outra sala. Isso aconteceu por mais quatro vezes até que ouvi uma das meninas do grupo adversário dizer para as colegas:

— Fulana, deixa elas fazerem um gol para elas não perderem de 7x0.

Foi então que vi a bola parada no lado direito do campo e chutei para uma das minhas alunas, que dominou a bola — com muita dificuldade — e fez o primeiro e único gol do nosso time, a bola mal tinha caído no chão e o apito indicando o fim do jogo soou. Alívio foi o sentimento que se inundou em mim ao ouvir aquele estridente e irritante som, que indicou o fim da minha vergonhosa experiência como jogadora de futsal.

Com o fim do jogo, chamei a aluna da outra sala para conversar e perguntei:

— Por que vocês nos deixaram fazer um gol?

— Porque estava claro que vocês não sabiam jogar, professora, e seria sacanagem nossa não deixar vocês fazerem nenhum gol — disse ela.

— Como assim, sacanagem?

— Nós somos atletas do time de base do Tigre, professora, ainda ontem competimos e ganhamos de um time de outra cidade no campeonato estadual de futebol feminino.

Com essa informação em mãos, juntei minha equipe e falei com elas, dizendo que estava superorgulhosa pelo empenho e dedicação de cada uma delas, mas que não teríamos chance nenhuma de ganhar das atletas profissionais, até que uma delas me interrompeu e disse:

— Tudo bem, professora, agora pelo menos estamos iguais ao Brasil, perdendo de 7x1, com um time bem parecido com o da Alemanha.

PIPOCA 2

Não vivenciei a história, mas escutei por aí e achei interessante compartilhar

Micaela Silveira da Silva (UDESC)

;) Dia de tomar sorvete.

Certa vez, em uma escola municipal de Araquari (SC), uma diretora muito dedicada aos seus educandos decidiu se juntar a alguns professores para realizar um grandioso passeio a Florianópolis.

O passeio, ou melhor, a aula-passeio, tinha como objetivo realizar uma correlação entre alguns museus de Floripa e os conteúdos vistos durante as aulas daquele trimestre. Durante todo o semestre, a diretora, junto com a organização da escola, planejou o grandioso momento, arrecadou o máximo de dinheiro para bancar os custos e, com um pouco da ajuda dos pais, o passeio se concretizaria.

E ao final do semestre chegou o dia tão aguardado, todos os alunos prontos, com suas guloseimas nas bolsas, aguardavam ansiosos pela chegada a Florianópolis.

A programação, que foi recheada de travessuras e aprendizagens, também foi acompanhada de uma surpresa que a diretora havia planejado para os alunos. Com todo o dinheiro arrecadado seria possível cobrir as despesas e comprar um sorvete para cada aluno.

Pois, muito que bem, ao final do passeio pelos museus selecionados a dedo pelos professores para tornar a aprendizagem dos educandos mais significativa, os alunos foram todos encaminhados para o McDonald's, onde cada um iria receber a sua casquinha de sorvete.

Todos, eufóricos pelo sorvete, se encaminharam felizes para o ônibus, a fim de retornar para Araquari. Então uma professora decidiu começar uma série de perguntas para os alunos — até aí tudo bem —, mas questionou o seguinte:

— De qual parte do passeio vocês mais gostaram, pessoal?

A professora, esperando ouvir de resposta algo sobre os museus selecionados a dedo por ela, escutou como em um coro:

— O SORVETE!

PIPOCA 3

O aluno especial

Pedro Henrique Mürer (UDESC)

Durante a vivência universitária, nos deparamos com um universo de diversidade e coisas novas, conhecemos pessoas advindas dos mais diversos contextos socioculturais e das mais variadas idades. Em meio a tudo isso, no início do segundo semestre do meu curso de graduação, um novo mestrando, que vamos chamar de L, começou a trabalhar no laboratório de química onde faço iniciação científica, era um cara muito bacana, já tinha seus 36 anos, era pai e mostrava-se ser uma pessoa extremamente tranquila.

Durante as conversas que tive com ele, senti um estranhamento, ele era MUITO TRANQUILO, um contraste que pensei ser explicado pela diferença de idade entre nós, porém, algum tempo depois descobri que L era aluno especial nas disciplinas da pós-graduação.

— Pronto, está aí, meu colega L é um aluno especial, agora as coisas fazem um pouco mais de sentido, posso compreender melhor L a partir desse momento, pensei. Mas então a pergunta surge:

— O que caracteriza L como aluno especial? Preciso saber, pois pode ser uma de inúmeras coisas que exigem maneiras diferentes de lidar, preciso perguntar para L! No dia seguinte, encontrei L no laboratório e lancei a pergunta:

— Então, cara, queria saber o que você tem?

No exato momento vi a burrada. L franziu a testa, sem entender minha pergunta, então me fiz de desentendido e falei que não era nada.

Sabendo que tinha algo errado, decidi perguntar aos outros mestrandos o que significava ser aluno especial na pós-graduação e, adivinhe, não tem nada a ver com o que eu pensei antes, pois é apenas fazer as matérias sem estar matriculado formalmente na instituição, quebrei a cara.

No meio acadêmico é assim, tropeçamos, nos levantamos e seguimos em frente com um novo aprendizado e, às vezes, esse aprendizado rende boas risadas no futuro.

PIPOCA 4

A colega atenciosa

Ângela Beatriz Fabro (UNESC)

2021, numa quarta-feira de manhã, o grupo da área de linguagens estava reunido na sala anexa à dos professores, pois era onde costumávamos ficar para as aulas de PLN (planejamento). Então, cada um com suas atividades: leitura, correção, preparação de aulas e outros. Mas primeiro, sempre rolava aquela conversinha que todo mundo gosta. Após esse momento, iniciávamos nossos trabalhos.

Porém, há sempre “alguém” que não tem o que fazer e fica de “lero-lero” e ainda por cima em voz alta. Quem vê, eu falo baixo. O detalhe é que quando eu estou corrigindo redações, preciso de silêncio...

Então, minha colega Bruna, hoje, concursada e casada, morando em Itajaí e feliz, estava ao meu lado e observou que eu estava ficando incomodada com a fala alta. Afinal, estava me atrapalhando. Ela, então, gentilmente, disse:

— Pessoal, nós, professores de LPL¹, precisamos de silêncio pra corrigir, senão não dá.

Rapidamente, a colega que estava falando alto, prontamente pediu desculpas!

Um tempo depois, quase perto do recreio, vi um movimento estranho, assim, alguém iria falar. Meus colegas estavam presentes. E, então, minha amiga de universidade, Vanda, disse:

— Temos uma colega de aniversário, gente. É a Ângela.

Eu, surpresa e contente!

¹ Sigla para Língua Portuguesa e Literatura.

Rapidamente, arrumaram a mesa, colocaram alguns salgados, doces e refrigerantes. E, claro, o café da escola. Cantaram parabéns e fizemos uma e outra foto.

NOTA: A Vanda já tinha conversado com elas sobre o meu nível e todas toparam fazer uma pequena surpresa pra mim. Eu amei!

Depois, fiquei pensando que estava incomodada com a colega da voz alta que não parava de falar, e a Bruna chamou a atenção por mim, pois não queria que eu não me chateasse naquele dia.

PIPOCA 5

As sílabas brasileiras

Julia Beatriz Coelho (UDESC)

Em uma manhã tranquila em uma escola de Curitiba, a professora do 2º ano estava ensinando sobre sílabas para sua turma. A palavra do momento era “bola”. Como todo professor, ela guiava as crianças no processo de soletrar:

— B + O é igual a BO, e L + A é igual a?

Os alunos responderam em coro:

— LA!

A aula seguiu nesse ritmo, com as crianças participando ativamente. Até que chegou a vez de uma palavra mais complicada:

— Agora vamos soletrar a palavra “criança”. Quem souber, levante a mão para responder. C + R + I é...?

Um aluno se apressou a responder:

— É CRI, professora!

— Muito bem! — respondeu ela, sorrindo. — E A + N é...?

Outro aluno levantou a mão, um pouco hesitante:

— AN?

A professora soltou uma risadinha e o elogiou:

— Isso mesmo! Estão indo muito bem! Agora, para terminar, Ç + A é igual a...?

Nesse momento, um dos alunos, empolgado e seguro de si, gritou:

— Eu sei, professora! É PIÁ!

A sala explodiu em gargalhadas, incluindo a professora, que precisou se recompor antes de continuar. Aproveitando a espontaneidade do momento, ela decidiu transformar o ocorrido em uma lição divertida sobre

a cultura brasileira. Aquela aula, que começou com uma simples lição sobre sílabas, terminou com uma conversa animada sobre as palavras e expressões que tornam cada região do Brasil única.

Naquela manhã, aprenderam mais do que sílabas; descobriram um pedacinho da riqueza cultural do Brasil. E, de alguma forma, “piá” ganhou um significado especial para todos, uma lembrança divertida de uma manhã na escola que guardariam com carinho.

PIPOCA 6

Porta da esperança

Leandro de Bona Dias (UNESC)

Noite. Aula de Língua Portuguesa e Literatura no Ensino Médio. O professor, novato, recém-formado, animado para trabalhar com a sua turma, escolhe um texto que adora, um texto crítico, um texto que, na sua opinião, a juventude ali naquela sala iria adorar. Um texto que iria provocar uma discussão intensa sobre corrupção, política, questões raciais, meritocracia, sobre, inclusive, a própria literatura como arte.

O professor então, entusiasmado, pega na sua mochila as cópias de trechos da obra *Os Bruzundangas*, do autor Lima Barreto. Ainda bastante empolgado, pede que a turma se organize em grupos e diz que irão trabalhar a leitura de um texto potente, crítico e muito atual. O professor, então, inicia a aula pedindo à turma que faça a leitura do texto silenciosamente e diz que se tiverem dúvidas podem pedir sua ajuda. Alguns minutos passam e o professor, passeando os olhos pela turma, percebe que o seu entusiasmo não era compartilhado pelos demais presentes na sala.

Passa-se algum tempo e ouve-se uma batida na porta. A orientadora escolar pede para dar um recado à turma. O professor, solícito e confiante de que o recado seria breve o suficiente para não atrapalhar o andamento da sua aula, permite à orientadora que dê o recado. Ainda que tenha percebido uma falta de entusiasmo por parte da turma com relação ao texto, ele nem sequer presta atenção no recado que está sendo dado, apenas aguardando a possibilidade de retomar a aula com os trechos cuidadosamente selecionados de *Os Bruzundangas*.

A orientadora finaliza a sua tarefa e, após dar o seu recado, dirige-se à porta. Quando ela toca com a ponta dos dedos na maçaneta, um dos alunos diz em tom de súplica:

— Não, não vai!

O professor, com o entusiasmo abalado, mas convicto de sua escolha, prossegue a aula.

PIPOCA 7

Lições do seminário

Leandra Marcon (UDESC)

Em uma aula de Psicologia da Educação II, a professora propõe a apresentação de uma aula sobre um pensador/pedagogo/professor importante, com necessidade de um vídeo e slides. Os primeiros grupos tiveram facilidade para escolher seus pensadores, Paulo Freire, Montessori, Piaget..., porém, ocorreu algo que a professora nunca havia presenciado antes: um interesse mútuo de dois grupos em uma figura que geralmente é esquecida, Anton Makarenko.

Os dois grupos decidiram quemalaria sobre ele da maneira mais madura possível naquele momento, por meio do jogo de pedra, papel ou tesoura, ficando assim decidido que a dupla “menina do cabelo rosa” e “cabeludo antissistema” falariam. A dupla, até então, medíocre no melhor sentido da palavra, sem necessariamente se destacar nem para melhor, nem para pior, pesquisou muito sobre a vida e feitos do pedagogo, indo de sites sérios e reconhecidos, até os confins mais duvidosos da internet, pois nem sempre a informação está em locais simples de encontrar. Chegaram até a encontrar a principal obra escrita por Makarenko, ou pelo menos um pedaço dela, não podendo ser referenciada na apresentação final devido à procedência duvidosa.

Devido a várias situações no decorrer do semestre, a infame dupla acabou apresentando por último e, mesmo tendo todo o tempo do mundo para preparar o conteúdo, afinal um vídeo de 5 minutos e uma aula de 50 minutos não se fazem sozinhos, acabaram deixando para fazer os slides no último momento possível, deixando assim uma sensação de incapacidade entre ambos, de que quase não haveria o que ser dito. Apesar dos pesares, foram apresentar mesmo assim, munidos apenas de cara e coragem.

Contudo, ao começarem a apresentação que, como tantas outras já realizadas por ambos, não seria nada demais, nem para alunos, nem para a professora, que já havia visto várias outras apresentações sobre o mesmo tema em vários outros momentos, acabou se tornando muito diferente do esperado: havia uma vontade genuína ali de contar os feitos daquele homem, o contexto em que viveu, o que fez, como fez e como isso afetou outras pessoas.

A professora, sempre prestando atenção nas palavras, percebeu uma clara diferença entre essa e as outras apresentações, fazendo brilhar seus olhos em deleite. Ao fim da apresentação, que abordava um contexto de revolução russa e adolescentes renegados pela sociedade e como isso se uniu, foi a única aula em que onde houve tantas perguntas dos outros alunos, mostrando interesse genuíno sobre o tema, então o que deveria ter sido 50 minutos, acabou utilizando todo o período das duas aulas respondendo perguntas e explicando outras coisas.

Finalmente, o menino que sempre usava uma camisa vermelha que estampava o rosto de Che Guevara, calção e chinelo, fala muito empolgado para todos “nada melhor do que espalhar a palavra do antifascismo às 9h da manhã, numa sexta-feira”, tirando uma gargalhada sincera de todos, incluindo de sua dupla, que nesse dia vestia um moletom estampado com a frase “salve o mundo, cace um fascista” de forma totalmente desproposital. A professora era felicidade e orgulho, fala até hoje para quem quiser ouvir, sobre a melhor apresentação que já viu sobre Anton Makarenko, feita de última hora, por uma dupla outrora medíocre.

PIPOCA 8

Testando a professora

Ângela Beatriz Fabro (UNESC)

Sala de aula. Iniciando mais uma semana com meus alunos dos 3^{os} anos, dos quais gosto bastante. De praxe, o sinal da escola soa, saio de uma sala e me dirijo para a outra, um 3º de Informática — turma nova. Entro e sempre cumprimento a turma e, se não respondem, repito e aí, eles respondem:

— Bom dia, professora!

— Bom dia!

— Tão dormindo!

Uns dizem sim, outros nada, outros riem, e assim vai...

Era conteúdo novo a ser abordado. Faço a chamada, normalidade de todos os dias, e depois passo o conteúdo no quadro de forma sintetizada. Em seguida começo a explicar. O assunto era sobre as formas de interpretação textual.

Daqui a pouco, um dos meus alunos pede para eu explicar novamente. E, claro, expliquei.

— Professora, explica de novo!

— O que você não entendeu?

— O que é mesmo: *pré-compreensão*, *compreensão* e *interpretação*?

Expliquei pela terceira vez, já pensando: “essa criatura tá a fim de me testar ou de me irritar”.

— Professora, então, *compreensão* é o quê mesmo, e *pré-compreensão* e *interpretação*, esqueci...

A turma em silêncio, e eu expliquei “cinco” vezes!!! Estava aguardando que ele me perguntasse outra vez, mas não deixei e disse o seguinte:

— Valter, se me perguntares pela sexta vez, eu vou achar que estás “brincando” com a professora (louca pra dizer: — Vou te dar um “cascudo”).

— Ele começou a rir e a turma também. E assim continuei a aula...

NOTA: De vez em quando, ele atenta, mas eu o corto rapidinho. E a gente se dá bem.

PIPOCA 9

A coragem dos recomeços

Paola Moreira (UDESC)

Dona Cecília, minha avó, estava em uma de suas primeiras aulas depois de voltar a estudar aos 67 anos. Ela estava tentando ler um texto em voz alta, mas se atrapalhava com algumas palavras. Ao seu lado, os colegas começaram a cochichar e a rir baixo. A professora percebeu e pediu silêncio. Com carinho, disse:

— Todos nós estamos aqui para aprender, e isso exige coragem.
— Olhou para minha avó e prosseguiu — Cecília, continue no seu ritmo. Estamos todos aqui para te ouvir.

Minha avó respirou fundo e recomeçou, desta vez sem se apressar. Terminou a leitura com um sorriso tímido, e a turma, em silêncio, aplaudiu. Naquele dia, ela voltou para casa orgulhosa, contando que tinha superado o medo de errar na frente dos outros. Foi uma pequena vitória que significou muito para ela.

PIPOCA 10

Frações e pizza

Maria Júlia Laurindo Pavei (UDESC)

Durante uma aula de Matemática em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental, a professora decidiu ensinar frações utilizando uma pizza como exemplo prático. Ela trouxe uma pizza inteira e a cortou em 8 fatias, explicando que cada fatia representava $\frac{1}{8}$ da pizza. A professora então começou a ensinar a turma como somar frações, usando a pizza como referência e o quadro para realizar os cálculos:

— Se vocês comerem 2 pedaços de pizza, isso corresponde a $\frac{2}{8}$ da pizza. Isso é equivalente a somar $\frac{1}{8} + \frac{1}{8}$.

Ela continuou:

— Agora, se vocês comerem 3 pedaços, isso corresponde a $\frac{3}{8}$, que é $\frac{1}{8} + \frac{1}{8} + \frac{1}{8}$.

Nesse momento, um aluno levantou a mão e fez uma pergunta intrigante:

— Professora, e se eu quiser comer 2 pedaços e meio? Como eu calcularia essa fração?

A professora ficou um pouco surpresa, pois não estava planejando abordar divisão de frações naquela aula. No entanto, rapidamente encontrou uma solução. Ela decidiu dividir os pedaços da pizza ao meio, explicando que agora cada pedaço corresponderia a $\frac{1}{16}$ da pizza:

— Turma, como eu dividi a pizza em 8 pedaços e agora cada pedaço foi cortado ao meio, temos 16 pedaços. Agora, vamos ver quantos pedaços isso representa: 2 pedaços na nova divisão correspondem a 4 pedaços, e meio pedaço é igual a 1 pedaço. Portanto, temos: $\frac{4}{16} + \frac{1}{16} = \frac{5}{16}$.

E finalizou:

— Assim, comer 2 pedaços e meio de uma pizza que tem 8 pedaços corresponde a comer 5 pedaços de uma pizza que foi dividida em 16 fatias.

As crianças ficaram entusiasmadas com a ideia de poder comer 2 pedaços e meio e perceber como as frações se conectavam à pizza. A professora concluiu a aula ressaltando que as frações representam partes de um todo e que podemos adaptá-las de acordo com a situação.

PIPOCA 11

Piu-piu e Frajola

Ana Paula Marques e Carlos Arcângelo Schlickmann (UNESC)

No universo da pesquisa científica, em qualquer nível (graduação, mestrado ou doutorado), dois atores irão se cruzar no processo, uma hora ou outra: o autor da pesquisa e o orientador. Por parte do autor, a definição de um tema a ser pesquisado apresenta-se como um desafio. Deve ser um tema já estudado por ele, merecendo algum aprofundamento teórico, mas não pode ser algo totalmente novo, afinal, se já é difícil escrever sobre aquilo que se conhece, imaginemos sobre algo totalmente diferente. Embora essa definição deva vir antes da escolha do orientador, não custa observar se no curso ou nos programas de pós-graduação alguém estuda algo relacionado ao que se pretende pesquisar, porque por parte do orientador também será difícil acompanhar o processo se o tema não lhe é conhecido.

Se um não irá viver sem o outro, é melhor que se entendam. A história que iremos contar é a da Ana Paula, uma jovem acadêmica apaixonada pela Língua Brasileira de Sinais e que em 2014 iniciou uma graduação em Letras achando que 2017 nunca chegaria. Mas chegou, e com o ano veio o Trabalho de Conclusão de Curso. Vamos dar voz a ela:

[...]

Oi. Eu sou a Ana Paula. O que vou contar se passa em meados do mês de abril do ano de 2017, época em que eu era uma feliz acadêmica do curso de Letras, cursando a primeira disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso. Diferente de alguns dos meus colegas, já tinha em mente qual temática iria trabalhar: a variação linguística na Língua Brasileira de Sinais. Convidei então o professor da disciplina de Libras para ser meu orientador na pesquisa, o qual aceitou após eu explicar a temática. O que não esperávamos é que um mês depois de eu ter iniciado a escrita do trabalho, o professor passou em um concurso e precisou se desvincular da instituição de

ensino. Lembro-me da sensação de desespero e abandono que senti quando ele contou a fatídica (para mim) notícia naquela manhã fria de sábado.

[...]

A paixão por um assunto, embora explicável, pode ser um problema. Orientadores experientes diriam que nunca devemos nos apaixonar pelo nosso objeto de pesquisa, pois isso nos trará problemas quando tivermos de nos distanciar dele para fazer algumas análises. Mas o relato da Ana nos mostra que ela já estava perdidamente apaixonada, pois já tinha esse tema definido mesmo antes de a disciplina iniciar. Perder o orientador no meio do caminho é um grande problema, já que pode não haver mais ninguém que estude aquele objeto, como é o caso da nossa personagem. Vamos ver como a história continua. Fala, Ana, sem desespero:

[...]

Após me lamentar durante o restante do final de semana, preparei-me para ir à coordenação do curso no primeiro horário da segunda-feira para ver se o mundo tinha acabado para mim ou se ainda haveria uma solução. Chegando lá, choro todas as minhas pitangas para o coordenador:

— Estou sem orientador. Quem vai ser meu orientador agora?

— Não sei. Não há nenhum outro professor de Libras aqui na instituição. O que tu achas de mudar o tema do TCC?

— Como assim mudar o tema? Eu PRE-CI-SO escrever sobre Libras.

[...]

Apaixonar-se pelo tema pode deixar qualquer um estressado. E com o estresse pode vir o desespero.

[...]

— Mas é que não tem nenhum professor disponível para te orientar, mesmo que troques o tema. A tua turma é uma das maiores que tivemos durante todo o curso, então há professores orientando muitos alunos.

— E agora? O que eu faço?

— Ana, tem que ser sobre variação linguística na Libras? Não tem nenhum outro tema mais tranquilo que tu queiras trabalhar?

— Então, estava pensando em trabalhar também Literatura Surda. Por quê?

[...]

De novo a paixão.

[...]

— Se for Literatura Surda, eu posso tentar te ajudar. Tu entras com a Libras e eu te oriento com a questão da Literatura.

Ao ouvir o Carlos falando, lembro-me de ter sentido tanto alívio que deixei passar (ou não quis ver) a expressão de desespero que tomou conta do rosto dele no fim da frase:

— Perfeito, já te mando o que tenho sobre Literatura Surda para conversarmos na primeira orientação.

E assim transcorreram os últimos meses do primeiro semestre de 2017, com uma acadêmica tentando ensinar e discutir sobre Libras com seu professor, enquanto ele, com muito carinho, se esforçava para fazer a orientação totalmente fora da sua área de atuação.

[...]

Um louvor a todos os orientadores que, mesmo sem atuação e pesquisa em algumas áreas, entendem seus alunos apaixonados e dão um jeitinho para que o romance entre pesquisador e tema continue. Mas acho que isso não acabou assim. Vamos deixar Ana terminar a história:

[...]

No segundo semestre, o professor de Libras voltou para a instituição, escrevi o trabalho sobre a variação linguística na Libras e o coordenador ficou aliviado por não ter mais que me orientar.

PIPOCA 12

Tinta, pra quê te quero?

Maria Eduarda Pasini da Silva (UNESC)

Estava na reta final do Magistério e o dia da aula-teste estava às portas. Nela eu precisaria pôr em prática as orientações recebidas das minhas professoras pedagogas. Teria que ministrar uma aula para a turminha do Maternal 2, cujos alunos tinham entre 2,5 e 3 anos. Muito pensei sobre o que faria nessa aula, afinal eu seria avaliada pela minha professora de Práticas Pedagógicas, e essa avaliação precisaria ser positiva, pois faltava menos de um mês para a formatura.

Planejei uma aula com contação de história e atividades a partir dela. Decidi que contaria aos alunos a história clássica dos três porquinhos por meio de fantoches, e depois iríamos “construir” as três casinhas com os respectivos materiais da história, ou que tivessem aproximações em cores ou texturas. Então fiz assim: imprimir em folhas A3 o desenho das três casinhas; para a casinha de madeira, levei palitinhos de picolé para as crianças colarem; para a casinha de palha, levei folhas secas; para a casinha de tijolos, inventei o maior problema que poderia ter pensado em me colocar numa aula avaliativa de final de curso, levei tinta para as crianças colorirem as suas casas na coloração aproximada da cor de tijolos.

Chegou o dia, iniciei a aula com a contação da história entendendo cada personagem de uma forma a chamar a atenção da garotada. Em seguida, conduzi os alunos às suas mesinhas, entreguei uma cópia da atividade para cada um, e começamos a cobrir as casinhas de madeira com os palitinhos. Posteriormente, entreguei as folhas secas e palhas para também colarem e confeccionarem as casinhas de palha. Por último, na casinha de tijolos, entreguei as tintas para as crianças colorirem com os dedinhos — a escola não tinha pincéis para cada aluno, tratava-se de uma creche filantrópica que recebia poucos recursos governamentais para se sustentar,

então tudo lá era escasso — e já nos primeiros trinta segundos fui tomada por um grande desespero: o que eu esperava que seriam os dedinhos se tornou a mão inteira, depois os braços, quando vi a casinha passou a ser o amiguinho do lado, a mesa, a roupa, o próprio rostinho, não tinha lugar que não tinha tinta.

As crianças estavam radiantes, fascinadas pela textura da tinta. Elas “lambrecavam” as mãos com tinta, esfregavam uma na outra, abriam e fechavam as mãos olhando seriamente para o movimento que faziam e depois alisavam as mãozinhas sujas por onde quer que imaginassem ser um bom lugar a ser pintado. Naquele momento eu só pensei em recolher as atividades enquanto a professora da turma, a auxiliar da sala e a minha professora observadora tentavam controlar a tinta na mão da criança. Quando me dei conta, a aula estava se encaminhando ao banheiro, onde fui lavar as criaturinhas coloridas.

Enquanto os lavava, sentia de longe o descontentamento da auxiliar da sala com toda a bagunça que promovi, e da minha professora recebi um olhar de satisfação, olhar este que eu não consegui compreender naquele momento, afinal, eu achei que tinha colocado tudo a perder com aquela “falta de domínio de turma”. Segurei o choro e levei os alunos de volta para a sala, entreguei a eles um nariz de porquinho que confeccionei com potinhos de Danoninho e elásticos, e mais uma vez eles ficaram encantados.

Certamente esse foi um dia inusitado. Consegui me sentir realizada por perceber a alegria das crianças nas atividades propostas, mas ao mesmo tempo a insegurança, a insatisfação dos que tiveram que me ajudar a cuidar daquela bagunça toda, além de ter que lidar com a expectativa da avaliação. No final, ao sair dali, o que determinou o meu sentimento a respeito do trabalho realizado foi a alegria de vê-los tão alegres. Quanto à avaliação, deu tudo certo apesar de tudo.

PIPOCA 13

Homem-Aranha ou Peter Parker?

Manuela Rossa de Souza Coral (UNESC)

Era para ser um dia normal na escola. Eu estava em uma manhã que lecionaria apenas duas aulas, uma em cada 8º ano.

Ao sair de uma turma para “encerrar” o meu dia de trabalho na outra, deparei-me com estudantes bravos e agitados. É que a professora que estava lá antes de mim havia trocado os lugares em que cada um se sentava, desfazendo as famosas “panelinhas”.

Para conter os ânimos, precisei fazer semblante de brava e chamar a atenção deles, utilizando o “velho discurso” de professor, afirmando que, se a turma fosse colaborativa, não precisaríamos ter realizado nenhuma alteração e poderíamos ter deixado os amigos próximos uns dos outros. Frisei que eu havia ajudado na reorganização dos lugares e que não adiantaria reclamar, pois seria, agora, da forma como havíamos feito.

Comecei, então, a explicar como seria nossa aula e adiantar como encaminharia nossos próximos encontros antes do recesso escolar. Logo, iniciei a escrita no quadro, como havia combinado com eles.

Foi quando ouvi alguns conversando sobre o atraso que tiveram para chegar na escola a tempo da primeira aula e, por isso, precisaram se justificar com a diretora.

A primeira frase que escutei foi a seguinte:

— Agora vais dizer que caiu em um buraco e não conseguia mais sair de lá!

Logo, prestei um pouco mais de atenção na conversa. Afinal, sempre vem o “famoso” questionamento na mente do professor quando seus estudantes estão conversando: “Será que eles estão copiando?”

Decidi, então, me concentrar no que estava fazendo, porém, ouvi algo de um estudante que foi colocado na primeira carteira, bem em frente ao professor, por ser o que mais conversa durante todas as aulas possíveis, ou seja, aquele perfil que não consegue ficar quieto nem por um minuto.

— Eu conseguiria sair do buraco. Eu sou o Homem-Aranha — disse ele.

Como boa espectadora da Marvel, não me contive e chamei a atenção dele:

— Ô Peter Parker!!!

E é claro que ele não deixaria barato, não é mesmo!? Não sei como eu não esperei por isso.

— Fala, Mary Jane!!! — ele me respondeu.

Ficou aquele silêncio na sala. Os colegas aguardando a minha reação. Provavelmente, esperando mais um “sermão” daqueles sobre falta de respeito ou qualquer coisa que gire em torno disso. Contudo, até eu tenho as minhas limitações. Além disso, preferi continuar a conversa à altura da situação:

— Já que queres ser o Homem-Aranha, seja também o Peter Parker! Deves saber que ele é um excelente aluno, respeita os professores e tira as melhores notas! — falei, sorrindo.

Essa minha última fala foi o suficiente para sair a tensão do restante da turma e todos gargalharem. Não sei se ficaram surpresos com a minha resposta ou com o fato de a professora conhecer a história dos super-heróis que eles estão habituados a ler nos quadrinhos ou assistir nos filmes. Mas tenho certeza de que, às vezes, a melhor forma de permitir que a aula siga o fluxo como deve é torná-la um pouco descontraída.

Por fim, consegui com que todos prestassem atenção à explicação e fizessem o silêncio necessário no momento em que ele precisava se fazer presente. Nem tudo precisa ser “à ferro e fogo” quando se trata de uma situação de aprendizagem em sala de aula.

PIPOCA 14

Hello, my name is teacher!

Maria Julia Deucher (UNESC)

Muita gente nem imagina, mas ser professora de inglês para crianças é um tal de viver histórias engraçadas aqui e lá que quase nem dá pra lembrar de tudo.

Certa feita, no primeiro dia de aula com a turma do 2º ano da professora Raquel, um punhado de olhinhos que nem piscavam esperavam a minha apresentação:

— *Hello, class! Good morning!* Eu sou a *teacher* Maju!

Téo era um desses aluninhos caricatos que parecem saídos diretamente de gibis da Turma da Mônica. Levantou o bracinho curto e com cara de quem descobriu algo muito inusitado disse:

— Que engraçado pô, a nossa pô de “**ingleis**” do ano passado se chamada bem igualzinho... “**títier**”!

Na hora já pensei: esse menino é metido a engraçado! — embora ele mesmo não estivesse muito pra riso. Dei logo um sorriso meio amarelo como prêmio de consolação e segui a aula.

Foi só na semana seguinte que, ao ouvir Téo me chamar de “**prô títier**” durante uma atividade, percebi que não tinha piada nem comédia: na cabecinha do Téo, meu nome era *teacher* mesmo, e aparentemente, quando o pai e a mãe dão o nome de “**títier**”, essa pessoinha já nasce com vontade de ensinar inglês.

PIPOCA 15

Terceirização do grito

Leandro De Bona Dias (UNESC)

O professor entra na sala de aula de um 2º ano de Ensino Fundamental para a sua aula de inglês. A turma de crianças entre sete e oito anos de idade é barulhenta. Acabam de voltar do recreio e é difícil contê-los, fazer-se ouvir na sala é um desafio quase intransponível. O professor tenta. Coloca no quadro as instruções daquela aula, a atividade que preparou, conversa com as crianças, pede que façam silêncio para que ele seja ouvido, para que elas mesmas possam ouvir umas às outras, mas o barulho é muito grande. O professor aguarda e continua tentando resolver a situação. Em meio ao barulho, uma estagiária que está na sala para auxiliar o professor com alguns estudantes se aproxima dele e pergunta:

— O professor quer que eu grite com eles?

O professor diz que não é necessário.

PIPOCA 16

A importância do acento gráfico

Rosinete Saturno (UNESC)

Eu estava na quinta série quando aprendi, da forma mais inesquecível possível, a importância de um acento gráfico.

Minha irmã e eu estudávamos juntas no antigo Colégio Estadual de Araranguá (SC) e éramos consideradas por nossos colegas as melhores alunas da turma. Tirávamos boas notas porque estudávamos muito, embora eles achassem que era porque éramos mais inteligentes que eles.

Eu havia aprendido a ler tarde e carregava comigo uma leitura apressada, pouco atenta à entonação e, principalmente, aos acentos gráficos. Eles simplesmente não existiam para mim. Eu lia passando por cima das palavras, como se todos os vocábulos fossem planos, sem marcas... estavam ainda por serem habitados em mim.

Até que chegou o dia da cruzadinha. Minha irmã e eu fomos fazer juntas as tarefas de Português.

O exercício pedia sinônimos para completar os quadrinhos. Fomos avançando confiantes até travarmos na última palavra: *Mímica*.

Mas nós não lemos *mímica*. Lemos *mimica* (sem acento), e surgiu a dúvida: o que seria “mimica”? Naquele momento surgiu uma possibilidade: será que a palavra correta seria “mimica” em vez da palavra “mamica”, que estávamos acostumadas a ouvir desde sempre?

Da sala, gritei para nossa mãe, que costurava ao fundo da casa:

— Mãe! Mãe!

— O que é? — respondeu minha mãe.

— *mimica* e *mamica* é a mesma coisa?

Entre o barulho da máquina de costura, veio a resposta apressada:

— É!

Aquilo bastou. Concluímos, felizes, que finalmente estávamos aprendendo a forma “correta” da palavra que todos diziam errado. Para nós, “mamica” agora era “mimica”.

Restava encontrar um sinônimo.

Depois de horas pensando, descartando palavras sinônimas que não cabiam nos quadrinhos, como seio, entre outras, minha irmã teve a revelação triunfal:

— Já sei! É **peito**!

Cinco letras, segunda letra “e”, última letra “o”. Encaixava perfeitamente. Preenchemos a cruzadinha com orgulho absoluto, certas de que ninguém mais conseguiria resolver aquela questão difícil.

No dia seguinte, a professora chamou minha irmã ao quadro para completar o exercício, pois nessa hora ninguém mais havia levantado a mão, apenas minha irmã e eu havíamos decifrado o enigma e completado a cruzadinha.

Ela se levantou, foi até o quadro e escreveu, em letras garrafais e seguras:

PEITO

Quando a professora se virou e leu, perguntou boquiaberta:

— O que é aquilo no quadro?

Minha irmã respondeu, confiante:

— É mimica, professora!

A professora caiu numa gargalhada incontrolável.

— É MÍMICA, gente!

Apagou a palavra e escreveu “gesto”. A sala inteira explodiu em risos. Durante meses fomos lembradas como as meninas que confundiram mímica com peito.

Naquele dia, sentimos uma vergonha enorme. Mas foi também naquele dia que algo mudou em relação à leitura para a qual deveria me mover.

Percebi que ler não era apenas reconhecer letras. Era observar detalhes. Era escutar a palavra com os olhos. Era entender que pequenos sinais — quase invisíveis — transformam completamente o sentido.

Aprendi também outra coisa: nem sempre quem responde errado está sendo descuidado. Às vezes está apenas tentando compreender o mundo com os recursos que possui naquele momento.

Desde então passei a olhar os acentos com atenção. As palavras começaram a ganhar relevo, ritmo, intenção. Talvez ali tenha nascido meu verdadeiro interesse pelas letras — o mesmo que, anos depois, me levaria ao curso de Letras.

Hoje rio daquela cena. Mas reconheço que foi um dos aprendizados mais significativos da minha vida escolar.

Porque, às vezes, é justamente o erro mais constrangedor que nos ensina a ler de verdade.

PIPOCA 17

Um gráfico revelador...

Geórgia Cardoso Pereira (UDESC)

Certa vez, em uma aula de Matemática, a professora, bastante empolgada, resolveu trazer um tema diferente para aplicar conceitos de gráficos e estatísticas. Ela projetou na tela um gráfico que relacionava os salários de diversas profissões e mostrava a diferença entre os rendimentos de homens e mulheres. O intuito era promover uma discussão sobre desigualdade salarial, enquanto aprendíamos a interpretar os dados.

Enquanto a turma observava quieta o gráfico, a professora perguntou se alguém gostaria de fazer algum comentário. Foi então que, do fundo da sala, um colega soltou sem pensar:

— Então este é um gráfico sobre sexo e dinheiro?

A sala inteira explodiu em risadas. Até a professora, depois de um instante de surpresa, caiu na gargalhada. O comentário tinha sido tão espontâneo e inusitado que ficou impossível não rir.

PIPOCA 18

Cuando la lengua no se adapta al algoritmo

Manuel de la Rúa Batistapau (Universidad Tecnológica de La Habana “José Antonio Echeverría”)

Llegué a Brasil con muchas certezas y, como todo profesor que llega con muchas certezas, no demoré mucho en comenzar a perderlas.

Venía de una trayectoria en la que consideraba la tecnología como un asistente y aliado fiel. Usaba herramientas digitales con seguridad, trabajaba en entornos virtuales, coordinaba actividades colaborativas y grupales. Y dominaba la escritura académica que, aunque exigente, seguía caminos que ya conocía bien. O, por lo menos, eso pensaba.

Fue entonces cuando participé como colaborador en un curso sobre la escritura académica en tiempos de la inteligencia artificial, en una universidad del sur de Brasil. Hasta ahí todo estaba “bajo control”: lecturas, discusiones, análisis de textos... yo me sentía cómodo, tal vez demasiado confiado.

Hasta que llegó el día de revisar un texto con el auxilio de una herramienta de IA.

“Ahora es lo mío”, pensé.

Subí el texto a la IA, hice clic en el botón y esperé el resultado con la tranquilidad de quien cree que la máquina está ahí para confirmar que todo está bien...

Pero no estaba.

La IA comenzó a sugerir cambios.

Muchos cambios.

Más cambios.

En fin, las estructuras fueron reorganizadas, “mejoradas”, las expresiones de las ideas fueron perfeccionadas. Y, al final, el texto estaba... perfecto.

Tan perfecto que ya no parecía mío, ya no me pertenecía.

Me quedé mirando la pantalla en silencio, como quien encuentra a un conocido en la calle, pero no está seguro de que sea la misma persona.

Al comparar la versión original con la versión sugerida por la herramienta de IA, percibí que, de cierta forma, el texto había sido “apagado”, había perdido “su brillo”. Las expresiones lingüísticas que mostraban marcas culturales, variaciones de uso y matices del pensamiento habían sido sustituidas por una escritura estandarizada, más próxima a un modelo de lengua de prestigio, es decir, sin marcas identitarias de mi estilo personal y discursivo.

Entonces decidí llevar esa inquietud a la discusión en el curso. Explicué que la herramienta había sido muy útil y había “ayudado” bastante, tal vez más de lo necesario, pues yo esperaba algunas orientaciones técnicas y, tal vez, algunos ajustes. Pero la respuesta que recibí no fue técnica. Fue casi una advertencia.

Se planteó la necesidad de preguntarnos qué consideran esas herramientas como “buen texto”, y confieso que en aquel momento pensé: “¿Es buen texto o no lo es?”.

Pero la discusión continuó.

Y fue entonces cuando comprendí algo que cambió profundamente mi mirada: aquellas herramientas, entrenadas a partir de grandes corpus de conocimiento, tienden a reproducir patrones hegemónicos de escritura, invisibilizando muchas veces variedades lingüísticas periféricas que no tienen el “debido” prestigio social.

En ese momento de interacción, se reiteró cómo esas herramientas son entrenadas a partir de grandes volúmenes de textos que siguen, en general, los patrones dominantes de la escritura académica. Hablamos so-

bre variaciones lingüísticas, sobre escuelas discursivas, sobre el riesgo de uniformar voces.

Y, de repente, se hizo un pequeño silencio en mi interior.

En aquel momento sentí algo. Percibí que el problema no era que la IA supiera más que yo. Parecía que sabía mejor que yo lo que debería decir y, principalmente, cómo debería decirlo.

Había una incompreensión de la forma en que yo la concebía. Yo la veía como una herramienta neutra, como un mero instrumento tecnológico. Pero allí, en aquella discusión, comencé a entenderla como expresión de una práctica discursiva situada, atravesada por relaciones de poder.

Viniendo de un contexto en el que la lengua parecía más homogénea, nunca había pensado que escribir pudiese ser también un espacio en disputa, en el que ciertas formas de decir son valorizadas mientras otras son suavemente apagadas... con sugerencias muy educadas.

La lengua que yo consideraba estable se reveló plural. Y aún más: se reveló desigual.

Aquel día comprendí que escribir no es solo organizar ideas con claridad. Es también decidir. Y que, al decidir, uno nunca es neutral.

La inteligencia artificial, que antes me parecía un auxiliar indispensable, pasó a exigirme una postura crítica. No solo utilizarla, sino cuestionarla. No solo aceptar sus sugerencias, sino comprender lo que ocultan, lo que refuerzan o lo que invisibilizan.

Salí de aquella clase con menos certezas y percibí que eso era una buena señal.

Porque, a veces, aprender no es acumular respuestas, sino también reconocer que aquello que parecía evidente —el lenguaje escrito y la propia tecnología— necesita ser interrogado constantemente.

Y, desde entonces, al escribir, siempre me pregunto:

¿de quién es la lengua que estoy autorizando a permanecer en el texto?

PARTE 3
LIÇÕES E REFLEXÕES
DO NARRAR

PIPOCA 1

E se fosse hoje

Márcia Dal Toé Nazário Bardini (UNESC)

Nasci em 1980 e, diferentemente de muitas crianças nascidas naquela época, tive a oportunidade de frequentar a Educação Infantil. Essa fase, hoje tão valorizada, não tinha a mesma consideração naqueles anos. Naquele tempo não havia diretrizes nem objetivos próprios para essa etapa escolar; parecia que aquele espaço servia apenas para cuidar de crianças de 5 e 6 anos enquanto seus pais trabalhavam. Os professores geralmente se preocupavam com brincadeiras, cantos e as interações infantis, porém não parecia haver embasamento teórico para o ensino nessa etapa.

Na verdade, era comum que as crianças chegassem às escolas, às classes de alfabetização, sem ter frequentado a Educação Infantil. Então, se a criança tivesse frequentado a Pré-Escola, isso já era um diferencial muito valorizado. Mas frequentar a Educação Infantil não dava garantia de que a criança tivesse contato com o mundo letrado nem com as zonas de prontidão, tão desejadas na época nesse período de transição entre as fases escolares.

Mas, enfim, chegava a minha vez de ir para a escola e ter caderno igual ao do meu irmão. Minha professora alfabetizadora era uma senhorinha prestes a se aposentar, muito querida por todos os alunos e não estranhou quando percebeu que eu apresentava alguns comportamentos peculiares quanto à minha escrita. Ao contrário, um dia, ao pé do meu ouvido, me informou:

— Você tem um talento! Consegues copiar as palavrinhas de trás para frente!

Meu primeiro caderno parecia um mangá¹. A professora atribuiu esse “talento” à condição de eu ser canhota e isso era algo incomum naquela

¹ Histórias em quadrinhos japonesas que possuem características marcantes que as diferem das demais, como a sua forma de leitura, da direita para a esquerda e de trás para frente.

época. Lembro-me também de que os cadernos eram de brochura e que eu não respeitava o meio do caderno, escrevia da direita para a esquerda, atravessando a brochura com todas as letras espelhadas, viradinhas para o lado contrário do que era grafado.

Oh, vida fácil para essa professora! Não sei quando parei de fazer isso, mas o fato é que não deve ter demorado, pois, quando estava na 2ª série, já escrevia do jeito correto e com letra bonita, diga-se de passagem.

Rememorei essa história alguns anos atrás enquanto realizava minha pesquisa de mestrado em Educação e conhecia mais sobre a patologização da educação. Pensei: “e se fosse hoje, será que eu não seria encaminhada para algum atendimento médico? Será que eu não carregaria um diagnóstico comigo? O quanto um diagnóstico buscando justificar uma diferença não teria ceifado minha vida social e acadêmica? Teria sido professora?” Creio que toda minha vida teria sido modificada permanentemente se fosse diagnosticada com dislexia², por exemplo.

Se hoje uma criança apresentar dificuldades semelhantes às que eu apresentei naquele momento de minha vida, ela poderia não ter o acolhimento que eu tive. Não consigo ser otimista com a realidade atual: infelizmente, o que vem sendo realizado na prática escolar é uma busca por fundamentos biológicos, atribuindo diagnósticos de transtornos e/ou deficiências. Acredito que, se eu vivesse a infância no tempo atual, seria encaminhada para atendimento médico, neurológico, psicológico e afins.

Há crianças que possuem deficiências, transtornos ou dificuldades e necessitam de visibilidade e atendimentos especializados, mas isso não se aplica a todos os casos; patologizar a infância de uma criança que foge ao padrão estabelecido por manuais médicos é uma atitude muito séria. É preciso olhar para a criança e respeitar sua singularidade, antes de vê-la como um paciente.

² Distúrbio genético que dificulta o aprendizado e a realização da leitura e da escrita.

PIPOCA 2

Crianças mágicas

Andrea Rocha (UNESC)

Trabalhar em um Centro de Atendimento a crianças especiais é sem dúvida um trabalho que exige entrega, nos leva a nos doarmos verdadeiramente aos outros. Cada criança que chega ao centro para atendimento é única, tem sua especificidade, por isso o professor faz seu planejamento individual, pensando criteriosamente em cada criança.

Essas crianças, apesar de seus problemas, em grande parte são carinhosas e amorosas, também precisam de muito afeto.

Os atendimentos são feitos, na maioria das vezes, com crianças autistas. Para garantir que um aluno frequente o centro, é preciso ter o laudo de seu diagnóstico, mas, infelizmente, isso é demorado, porque grande parte das famílias depende do SUS para consultas médicas ou exames, e isso demora. Muitos também precisam de psicólogos, pois têm problemas familiares que acabam refletindo na escola. Em meio a todas essas situações, nós, enquanto professores desse centro de atendimento, precisamos recebê-los com todo carinho.

Em um determinado dia, cheguei para atendimento — cada criança é atendida por uma hora, duas vezes por semana —, e eu havia planejado minha aula para um aluno com autismo. O menino era bem comunicativo, contava histórias, falava da mãe, do pai, da irmã, e gostava muito de brincar; seus brinquedos favoritos eram as pecinhas de montar, os carrinhos e uma grande pista para correr com eles; na escola, não queria fazer as atividades e não se concentrava.

Naquele dia, não consegui colocar em prática meu planejamento, pois ele disse que só queria brincar, estudar só mais tarde. Fiquei confusa, sem saber como agir. Então, resolvi ficar ali com os carrinhos, somente conversando e brincando, deixei-o à vontade para fazer o que queria, afi-

nal, eu precisava conquistar sua confiança e, para isso, não poderia impor tarefas; tudo teria que ser conquistado devagar.

Os dias passaram e os atendimentos continuaram, mas também surgiu a dúvida: como fazer, afinal, para desenvolver as crianças sem ser autoritária, mas, sim, de maneira carinhosa? Seguimos trabalhando e, a cada aula, nos aproximávamos mais; meu aluno estava se sentindo mais seguro e confiante, ficava bem alegre quando me via.

Comecei a observar como é importante para esses alunos confiar em seus professores, ter laços afetivos antes de propor alguma atividade. Então, devagar e com paciência, fui conquistando cada um que a mim chegava. No início, é bem difícil, as atividades devem ser diferenciadas, tudo pensado de maneira particular, pois, como já mencionei, acima de tudo, cada aluno é único, com seus comportamentos próprios.

Um dia, após **vários atendimentos, recebi meu aluno falante, era meu último atendimento do dia**. Conversamos um pouco, fizemos um lanche e fomos para a sala. Como já estávamos há um tempo juntos, resolvi lhe propor uma atividade diferente, e, mais uma vez, ele disse que queria apenas ficar brincando com seus carrinhos e sua pista “grande e louca” — era assim que se referia ao brinquedo. Ficamos ali um longo tempo brincando e conversando, e, aos poucos, fui introduzindo palavras e brincados diferentes.

Comecei a contar uma história de carrinhos que andavam em uma grande pista colorida, e também havia um lindo menino de cabelos loiros, e assim segui, contando a história, fixando bem algumas letras, números, cores e as características dele — alto, magro, carinhoso, falante, lindo — e ele começou a escutar atentamente e falar:

— Esse menino sou eu, professora!

Foi assim que consegui chamar sua atenção e pôr em prática o que eu queria... Fiquei bem feliz, eu precisava ensinar-lhe algo, desenvolver sua criatividade, mas de maneira sutil, sem forçar. Em uma de nossas aulas, fui buscá-lo no ônibus. Quando veio ao meu encontro, pediu para irmos para

nossa sala, que ele queria ouvir uma história e trabalhar com as letrinhas; foi muito bom! Percebi que estava no caminho certo, devia ensinar, porém respeitando seus limites.

Fomos para nossa sala e segui com a aula, contei-lhe uma historinha, pegamos as letrinhas, formamos algumas palavrinhas, ensinei-lhe a fazer seu nome, que era Luiz Antônio. Conversamos, levei-o para fazer um lanche, foi uma aula bem produtiva e tudo no seu tempo.

Fui observando que, à medida que o tempo ia passando, surgia um interesse maior em conhecer letras, palavras, números e cores, e começamos a desenvolver várias habilidades, claro que tudo dentro das possibilidades do meu aluno. A cada dia tínhamos mais avanço, as aulas estavam bem produtivas.

As surpresas sempre acontecem quando se trata de crianças, e, quando essas crianças são especiais, tudo se torna mágico: cada conquista, uma escrita, uma leitura, uma fala... tudo é importante.

Em um dia ensolarado, início de uma manhã novamente dia de atendimento àquele lindo menino, era o primeiro do dia desta vez. Então, o esperei com a sala preparada, como sempre, com vários carrinhos coloridos e diferentes dos que tínhamos. Ele olhou para mim e disse que queria as letras para escrever; entreguei-lhe uma sacola com muitas letrinhas, nos sentamos no chão e esperei para ver o que ele iria fazer.

Pegou todas aquelas letras e escreveu seu nome, o de sua irmã e também o meu, foi um momento lindo! Perguntei-lhe como havia aprendido a escrever aqueles nomes. Aquele lindo menino olhou para mim e disse:

— Com você, professora, você brincou comigo e me ensinou a escrever, és uma boneca linda e cheirosa.

Foi gratificante e emocionante ouvir aquilo, todo o esforço e perseverança tinham valido a pena.

É importante acreditar e saber que cada criança tem o seu tempo e que cabe a nós, professores, desenvolver, com amor e paciência, suas habilidades, o que é difícil — porque o processo é lento —, porém compen-

sador. Foi mágico ver o reconhecimento daquela criança, que, apesar das suas limitações, olhou para mim com todo o seu amor e me agradeceu por tê-lo ensinado a escrever.

Continuamos com nossas aulas, cada dia um novo crescimento. Nem sempre as coisas acontecem como sonhamos e planejamos, mas, de alguma maneira, acontecem: nenhum aluno sai como chega, o desenvolvimento surge quando menos esperamos, há processos de aprendizagem que não se dão como planejado e, no meio do caminho, as estratégias precisam ser mudadas. O caminho pode ser longo, mas a chegada é compensadora.

PIPOCA 3

O simples “esquecer”

Manuela Rossa de Souza Coral (UNESC)

Antes de mais nada, acho importante contextualizar para você, leitor, sobre mim e sobre como a aula que irei narrar a seguir se tornou um motivo especial para a produção de uma pipoca pedagógica.

Sou professora de Língua Portuguesa em uma rede municipal de ensino e leciono para turmas de 8º e 9º anos. Em meu primeiro dia do ano letivo de 2023, em uma de minhas turmas de 8º ano, tive a surpresa de ter como estudante um migrante, vindo de Gana, que nada conhecia sobre a língua portuguesa.

Como sou formada em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa, durante quatro meses tentei me comunicar com esse estudante por meio do inglês, que não estou habituada a falar, mas que serviu como um intermediário para que conseguíssemos compreender um ao outro, sem que ficassemos utilizando apenas mímicas. Assim, em alguns dias eu saía da sala de aula com sentimento de dever cumprido. Porém, em outros, sentia-me frustrada, pois observava o seu olhar de tristeza por não conseguir compreender o que eu e seus colegas tentávamos dizer.

Foi quando chegou a aula que será, aqui, enfatizada, a qual tentarei narrar expressando todo o sentimento de carinho a mim proporcionado.

Já fazia algumas semanas que, antes de ir para o recreio, esse estudante chegava a mim com palavras novas que tinha aprendido em língua portuguesa. Como rotina, ele as escrevia em seu caderno, utilizando os dois idiomas, o português e o inglês, para que, como citei anteriormente, pudéssemos ter uma comunicação razoável. Com o tempo, aos poucos, ele foi se sentindo seguro e encerrava nossos rápidos momentos de fim de aula com um abraço e um “tchau!”. Sim! Não um “bye!”, mas um “tchau!”. Em PORTUGUÊS!

Enfim... sem muitas delongas, volto à narração do dia específico que quero trazer aqui. Nessa aula, como de costume, me trouxe suas anotações. Contudo, não aguardou o recreio, e eu sentia que ele estava cada vez mais ansioso para me apresentar o que havia aprendido. Então, aguardou que eu encaminhasse o trabalho para o restante da turma (que ele também deveria fazer) e veio até mim.

Eu ia lhe dizer que precisava ir realizar a atividade juntamente com os demais, pois esses momentos eram importantes, também, para ele, uma vez que, observando a comunicação diária dele com os colegas, percebo que há um aprendizado constante para ambas as partes. Entretanto, nesse dia, decidi que ele seria a prioridade em minha aula.

Passamos os quase 40 minutos restantes de aula conversando, em uma mistura de apresentar-lhe palavras em português e resumir a comunicação com frases em inglês. Só que, em diversos momentos, eu precisava usar mímicas, e era nesses momentos que ouvia as gargalhadas dele.

Como elas me faziam bem. Não só por aquele sentimento de saber que estava contribuindo para a alegria, mesmo que momentânea, de alguém, mas também justamente por saber que consegui, naquele momento, contribuir para que ele se sentisse bem.

Então, quero aqui contar um pouquinho sobre como foi nosso diálogo. Ou, pelo menos, parte dele.

Primeiramente, o estudante iniciou trazendo as palavras, aquelas que havia estudado. Eram todas verbos no infinitivo, de uso frequente, como beber, comer, andar, correr... Logo, ele me pediu que fizéssemos o exercício de eu falar em uma língua e ele me responder em outra. Assim fizemos. Eu falando em inglês e ele respondendo em português. Foi quando chegou o verbo “pular” e eu, simplesmente, tive aquele famoso “branco”.

— Oh! I forgot how to speak “pular” in English¹ — falei.

¹ Oh! Eu esqueci como se fala “pular” em inglês.

Ele deu aquela gargalhada alta e espontânea. Eu, obviamente, também dei a minha e, como ele também não conseguia lembrar, passamos para a palavra seguinte. Entretanto, eu não conseguia parar de tentar recordar a palavra, até que ela chegou à minha mente!

— I remembered! It's jump!² — eu disse.

Com essa minha fala, ele compreendeu e conseguiu me dizer que o verbo equivalia a “pular”, em português. Mas, o que achei o mais importante desse momento foi que um simples esquecimento meu deu aquela “virada de chave” nele. Acredito que ele compreendeu que sim, muitas vezes esquecemos de palavras e está tudo bem.

Foi a partir daí que ele se sentiu mais à vontade para conversar comigo. Então, começou contando que, há 15 dias, tinha sido o aniversário dele e chegou até a cantarolar o “parabéns para você”, sem as palavras, mas com o ritmo, certinho.

Depois, disse que foi tomar vacina com a sua família e que seu irmão havia “tirado de letra”, mas que ele havia gritado de dor. E essa parte da conversa também merece um destaque meu, pois foi a primeira vez que ele se permitiu conversar comigo utilizando o *Google* como ferramenta de auxílio, o que me ajuda a reforçar a ideia de que minha “falha” anterior contribuiu para que ele se sentisse seguro em buscar ajuda de outra forma. Segue mais um trecho da nossa conversa:

— I'm scared!³ — ele me disse, tentando falar sobre a aflição que a agulha lhe dava. O problema é que ele não conseguia lembrar como se fala “agulha”, em inglês. Foi, então, que exclamou:

— *Google!*

Como eu havia entendido o contexto, entreguei meu celular para ele com a foto de uma agulha, e, novamente, ele abriu um sorriso daqueles bem largos.

² Eu lembrei! É “jump”!

³ Eu sou medroso!

— Yes!⁴ — ele afirmou. — I'm scared!

— Me too!⁵ — eu respondi, o que, de novo, me permitiu ouvir a sua gargalhada.

Nossa conversa continuou, com ele me dizendo que foi para mais de um hospital, que um era bem maior que o outro, e que, neles, havia televisão. Em seguida, fez mais algumas perguntas sobre como se falavam determinadas palavras na língua portuguesa e foi se juntar aos colegas, no último momento da aula.

No fim, ele não fez o trabalho que deveria junto aos outros estudantes, mas tenho certeza de que a aula foi, para nós dois, de muito mais aprendizado, por meio do bom uso do momento como fizemos, me permitindo sentir uma aproximação ainda maior com ele. Além disso, vi que muitos colegas dele tentavam, também, se comunicar da melhor forma e que tudo isso tinha sido uma aprendizagem muito rica para todos.

Esse estudante me marcou, especialmente, de uma forma simples e singela, porém, muito forte. Afinal, ter acompanhado, na escola, a chegada dele, o seu semblante, muitas vezes, assustado, outras, choroso, e poder vê-lo alegre, sorridente e dando risadas altas por erros “bobos” cometidos por mim, me lembrou de que, às vezes, ser imperfeito e cometer erros pode ajudar, e muito, a quem nos rodeia.

Talvez eu já tenha me tornado alguém importante para ele. Talvez ele poder se comunicar com alguém de forma mais leve o tenha ajudado. Talvez os abraços e as tentativas de aproximação que fiz durante esses meses estejam surtindo efeito somente agora. São muitos questionamentos, mas com uma certeza: eu, depois dessa conversa com ele, senti meu dia mais leve, com a paz que um professor precisa sentir a cada pequeno passo que consegue avançar na contribuição para a educação de uma criança.

⁴ Sim!

⁵ Eu também!

PIPOCA 4

O convite

Manuela Rossa de Souza Coral (UNESC)

Já sou professora há 16 anos e passei pelas mais diversas situações em sala de aula. Durante esse tempo, por exemplo, recebi, enquanto professora, convite para ir a festas de 15 anos de algumas de minhas alunas.

Contudo, alguns acontecimentos ocorreram e ainda ocorrem mesmo após alguns estudantes já terem saído da escola. Como uma vez em que fui encontrada para um convite: participar da banca do trabalho de conclusão de curso de uma ex-aluna que dizia que eu era, para ela, referência como professora de Língua Portuguesa e que eu havia sido inspiração para que ela estivesse iniciando a carreira nessa profissão. Este foi, realmente, um momento marcante em minha trajetória profissional.

Mas, para além disso, muitas outras situações surgiram, como o recebimento de algumas homenagens de ex-alunos que me encontraram nas redes sociais, declarando que gostavam de determinada obra literária por minha influência, ou que sempre lembravam de mim quando viam determinados assuntos relacionados à língua portuguesa ou, até mesmo, aquelas mensagens que aquecem o coração de qualquer professor: “Hoje sou quem sou porque tu me ajudaste a acreditar em mim e disseste que eu era capaz”.

Todos esses momentos (e muitos outros) foram (e são) marcantes para mim. Porém, neste momento, quero enfatizar o mais recente, que aconteceu há poucos dias.

Eu estava na escola, depois de ter ministrado quatro aulas, duas em cada 8º ano. Era uma sexta-feira, e eu não teria a última aula, então estava me dirigindo à sala dos professores. Foi quando me deparei com aquele homem, alto, bem-vestido, no meio do corredor, em frente a uma sala próxima à dos professores.

Ao me aproximar, reconheci o ex-aluno. Obviamente, já abrimos aquele sorriso de reencontro. Questionei o que estava fazendo na escola, e ele me explicou que buscava uma fantasia para utilizar em uma festa e lembrava que tínhamos ali. Começamos, então, a conversar, e ele me contou como estava sua vida.

Apesar de ele não ser um estudante daqueles que nunca mais vimos, pois sempre foi muito comunicativo e nunca deixou de ter contato comigo nas redes sociais, existem detalhes que só são ditos pessoalmente. Pelo que acompanhei, já sabia que ele estava noivo, pois vi, pelas redes sociais, as fotos do *pré-wedding* e, também, já havia recebido mensagem dele dizendo que gostaria de me convidar, junto ao meu marido, para o seu casamento.

Entretanto, apesar de eu estar, de certa forma, “atualizada”, muito ainda não sabia. Ele me disse, então, em que estava trabalhando, a que faculdade estava se dedicando e onde passaria a sua lua de mel. Conversamos por um tempo, comigo olhando para aquele homem grandão, todo cuidadoso com as palavras e demonstrando uma serenidade que, durante os anos que fui sua professora, nunca havia presenciado. Foi quando ele me disse:

— Acredito que o casamento é para celebrar a felicidade que a pessoa está sentindo, e eu quero poder compartilhar esse momento tão especial para mim com as pessoas que fizeram parte da minha história. Quero que todos os que acompanharam minha trajetória nesta escola estejam presentes, porque eu devo muito a vocês. Eu tinha vindo de outra escola, era novo por aqui, e todos vocês me acolheram muito bem. Aqui, me senti abraçado. Vocês me ajudaram e me apoiaram quando eu ainda estava me descobrindo e foram essenciais nesse processo. Eu quero muito que vocês estejam ao meu lado.

As palavras dele “flecharam” meu coração. É claro que, antes mesmo dessa conversa, eu já havia dito para ele que estaria presente nesse momento tão especial. Ver a felicidade dos meus (ex-)alunos sempre me fez

muito bem e, ainda mais quando ela vem junto ao reconhecimento deles pelo meu trabalho e pelas minhas ações para com eles.

Além disso, refletindo, agora, eu não recordo de ter recusado um convite para participar de algo importante na vida de algum estudante e espero que consiga prosseguir assim a cada nova oportunidade que surgir. De mais a mais, esses convites, para um professor, permitem encontros e reencontros que ajudam a reacender aquela chama que, por vezes, é apagada durante alguns processos que acontecem ao longo dos dias na educação.

Ainda, lembro que, no momento em que ouvi as palavras dele, meus olhos se encheram de lágrimas. Afinal, visualizei aquele menino, agitado, que adorava “passear” pelos corredores, que falava durante toda a aula, fazia os trabalhos rapidamente para poder “se livrar” deles e escrevia com a letra quase ilegível, hoje se mostrando um homem maduro, centrado, buscando seus objetivos que, como ele mesmo me disse, nem sonhava que poderia ter.

Hoje, escrevendo, estou só esperando esse dia chegar, para poder celebrar ao lado dele mais essa etapa feliz da sua vida, junto aos meus colegas da escola, que também contribuíram na escrita dessa história de vida, de que teremos a felicidade de continuar fazendo parte.

PIPOCA 5

Eu dou conta

Márcia Dal Toé Nazário Bardini (UNESC)

Nos meus 20 anos de vida, comecei a vida docente numa escola isolada no interior catarinense, no ano de 2000. Estava iniciando a terceira fase do curso de Pedagogia, após ter realizado o curso de Magistério, e a inocência deu-me credibilidade de que os estágios desse curso teriam possibilitado alguma experiência como professora. Logo descobriria que não havia alcançado tal feito, mas a ingenuidade é recheada de coragem e foi nessa fé que disse que aceitei o cargo.

Ser professora de uma escola isolada trazia algumas tarefas a mais do que a docência em si; além de ser a professora titular, precisaria lecionar as disciplinas de Artes e Educação Física, ser a cozinheira, a faxineira, a enfermeira, não esquecendo que precisava cuidar da horta... E quando fui questionada pela secretária da Educação se conseguiria fazer tudo isso e ser responsável pelos alunos, em alto e bom som, disse:

— Eu dou conta, óbvio.

A secretária me informou que eu seria a professora responsável pelo 3º ano do Ensino Fundamental, dez alunos com média de idade entre 9 e 11 anos. Lecionaria para a turma vespertina, enquanto a outra professora lecionaria para oito alunos das turmas do 1º, 2º e 4º ano, numa turma mista. Agradei por me oferecerem uma turma só, visto que era minha primeira experiência. Eu era uma moça do centro da cidade, sem hábitos de cozinhar ou mexer com a terra. A horta estava me deixando preocupada: “Senhor, vou matar o que a outra professora plantou”.

A distância também era um problema, eu precisaria ir de ônibus e chegaria à escola uma hora antes do início das aulas, pois o transporte era o mesmo que levava os alunos do Ensino Médio para casa.

Chegou o dia tão esperado, e eu estava ansiosa. Preparei minhas aulas e conversei com a professora da manhã na faculdade, ela fez alguns repasses sobre a dinâmica escolar, e eu me sentia pronta. Desci do ônibus exatamente ao meio-dia e não sabia nem para que lado ficava a escola. Girei a cabeça e vi que estava num cruzamento de estrada de terra, basicamente cercada por canchas de arroz; à direita, o ônibus partia para outras regiões; à frente, ficava um minimercado/bar, de onde saiam alguns homens com roupas sujas do campo; ali estavam estacionadas motos, bicicletas e tratores.

Antes de eu perguntar a alguém onde ficava a escola, olhei para o lado esquerdo e desciam de um pequeno morrinho, aos gritos, três crianças, dois meninos e uma menina. Um dos meninos gritou:

— OI, TU É A PROFESSORA?

Eu pensei: “Ué, como ele sabe?” Mas era quase óbvio, eu era uma pessoa diferente descendo no ponto da escola. Gritei de volta:

— SIM, SOU EU, você...

Antes de terminar a frase, já falando em tom de voz normal, ouço o menino, afoito, dizer:

— Ah, que bom que você chegou, professora, tem uma cobra na pia do banheiro dos meninos!

Eu definitivamente não estava preparada para aquilo, minhas pernas amoleceram na hora. Olhei para trás e já não via mais o ônibus, a vontade era gritar: “MOTORISTA, VOLTA... EU NÃO DOU CONTA DISSO NÃO”. Mas minha única opção foi subir o morro da escola.

Disfarçando o medo, entrei no banheiro, e, graças a todos os santos, a cobra já havia descido pelo encanamento, e eu não tive que tirá-la de lá ou matá-la. Os alunos esperavam que eu matasse a cobra, mas como que eu diria a eles que tinha medo até de galinha?!

Os meses se passaram. Posso dizer que aprendi muito com aquelas crianças e com toda a experiência docente, me tornei uma cozinheira razoável — modéstia à parte, minha sopa era literalmente uma surpresa

gastronômica, porque eu nunca conseguia manter a mesma receita, e as crianças amavam isso. Me organizar entre a sala de aula e a cozinha foi uma das dinâmicas mais complexas que realizei. Sobre a horta, comuniquei aos pais que eu tinha mais para aprender com eles do que a ensinar algo, então solicitei o apoio deles para tentar não matar o que já estava plantado. Ah, e a cobra?! Nunca mais apareceu!

PIPOCA 6

No papel de uma tela

Richarles Souza de Carvalho (UNESC)

Once upon a time... Os contos de fada em língua inglesa começam assim. Também gosto muito da expressão em português “era uma vez...”

Essa expressão funciona como uma fórmula discursiva¹ potente, que serve para representar o início de uma narrativa, o convite para escutar uma história. Peça para uma criança “contar uma história”, e provavelmente ela vai começar com “era uma vez...”

Cada língua tem sua magia, sua musicalidade. E a expressão em inglês nos interpela de uma maneira interessante em razão da presença da palavra *time* (tempo). De que tempo estamos falando? Nosso tempo? O tempo da história que aconteceu num passado distante?

Este singelo texto não fala de uma história, de um caso específico, apesar de que, após 28 anos de sala de aula, eu teria muitas. Gostaria de, neste momento, convidar os leitores — tanto os mais novos, os nativos digitais, quanto os mais experientes, de outras gerações, geração X, como eu — a refletirem sobre alguns fatos e ações que o tempo não muda: o afeto, os contatos presenciais e as experimentações estéticas, sobretudo, cinestésicas, no ambiente escolar.

Citei anteriormente os 28 anos de experiência docente, então foi em 1998. Os computadores estavam chegando. Não havia *smartphones*, não havia internet nas escolas, *datashow* era coisa rara. Meus planos de aula, provas, textos dos alunos, diários de classe, eram todos no papel. Eu tinha um caderno para as disciplinas da faculdade. Trabalhava em várias escolas, e os planos de aula eram registrados também em cadernos. Se não me falha

¹ MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

a memória, era um caderno para cada escola, e cada um deles com divisões por turmas. O tempo passou, fui abandonando os cadernos, os diários tornaram-se on-line...

Fui capturado, abduzido pela tecnologia (uma prova irônica disso é que estou escrevendo este texto na tela de um *smartphone*). Lecionamos aulas on-line, postamos textos nos ambientes virtuais para alunos, recebemos produções escritas também nesses ambientes e plataformas.

Mas os afetos não mudaram. O desejo por estar junto, por escutar presencialmente a vibração de um violão, ou de qualquer outro instrumento, não sumiram. E a leitura literária, em especial, ainda permanece forte de forma física, como constantemente me lembram Clara e Davi (meus filhos de 14 e 16 anos):

— Pai, pra ler livro tem que ser no papel, né?

PIPOCA 7

Sonhos rabiscados

Márcia Dal Toé Nazário Bardini (UNESC)

Estudando a disciplina de Sociolinguística, rememorei alguns momentos que pareciam ter ficado no passado acerca de construções de textos e provas gramaticais e, por isso, vou contar uma dessas passagens.

Numa pequena cidade do interior, na década de 1990, para muitas crianças, a maior diversão era ir à escola. Era nesse ambiente que uma pequena menina aprendia novas lições, encontrava suas melhores amigas e conhecia mais sobre sua realidade e sobre o mundo. Eu amava estar naquele ambiente!

Gostava muito de estudar, me dedicava às tarefas escolares com alegria, ia à escola pulando amarelinha literalmente. Numa tarde qualquer, a professora de Língua Portuguesa pediu aos alunos que escrevessem sobre a profissão que gostariam de seguir no futuro. Ah! Isso era fácil, eu sabia bem sobre o que escreveria: queria ser professora, desde a 1ª série, esse era meu maior sonho!

Escrevi... escrevi... cumprindo todos os requisitos que a professora sugeriu, quantidade de linhas e até tempo verbal, pois precisava usar o futuro do presente do modo indicativo. Entreguei a redação, faceira, orgulhosa e feliz, porém, quando recebi o retorno da redação, não foi tão positivo; como ainda não dominava bem a ortografia, cada vez que citei a palavra “profissão”, escrevi com “ç”, dessa forma, a folha estava toda rabiscada de vermelho.

Meu texto estava todo rabiscado de vermelho, fiquei insegura e envergonhada, escondi rapidamente a folha e tive a clareza de que precisava melhorar de alguma forma. Para mim, aquela redação foi uma amostra de que não sabia escrever, essa informação doeu demais, e concluí:

— Se eu continuar com tantos erros, não poderei ser professora!

Então coloquei um plano em ação. A professora costumava dividir suas avaliações entre uma que media os conhecimentos gramaticais e outra a elaboração textual, sendo assim me dedicaria a estudar para as provas gramaticais, logo, a redação não teria um peso tão alto. Minha estratégia funcionou, consegui quase a nota máxima nas avaliações de gramática e aumentei minha média bimestral. Naquele momento, o que importava era o resultado, passar de ano era o que eu queria.

Com o tempo, minha escrita melhorou. Minha confiança aumentou proporcionalmente aos avanços e mudanças metodológicas dos meus professores nos anos seguintes. Não me recordo de ter sonhos rabiscados novamente, pode ser que isso também tenha colaborado para meu processo de autoconfiança. Hoje, sou professora, pesquisadora em Educação e uma defensora dos direitos das pessoas com deficiência, especificamente da inclusão escolar e do direito de sonhar.

E, para que o ato de narrar nunca acabe,

Entrou por uma porta,

Saiu por outra.

Quem quiser que conte outra!

SOBRE OS AUTORES

Ana Luiza Stringari

Acadêmica do curso de licenciatura em Química pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

Ana Paula Marques

Graduada em Letras e mestre em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Bacharel em Libras e licenciada em Pedagogia pela Unicesumar e em Letras Espanhol pela Universidade Cruzeiro do Sul. Professora da Fundação Educacional Barriga Verde (FEBAVE) e professora de Língua Espanhola e de Língua Portuguesa na Escola Bernardino Sena Campos.

Andrea Rocha

Graduada em Letras Língua Portuguesa e Espanhola pela Univesidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL) e mestra em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Professora da Escola Básica Municipal Nova Divinéia e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Araranguá.

Ângela Beatriz Fabro

Graduada em Letras Português e Inglês pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Professora da rede estadual no Cedup Abílio Paulo.

Angela Cristina Di Palma Back

Graduada em Letras Português e Inglês pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Mestre e doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Pós-doutoramento pela Universidade

Federal do Ceará (UFC). Professora do curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC).

Bianca Luiza Vieira

Acadêmica do curso de licenciatura em Química na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). É bolsista de Iniciação Científica na área de Química Inorgânica.

Carlos Arcângelo Schlickmann

Graduado em Letras Português e Inglês pela Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), em Tecnologia em Gastronomia pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) e em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul. Mestre em Educação e Cultura pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

Daniel Corrêa de Araújo Amélio

Acadêmico do curso de licenciatura em Química na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). É bolsista de extensão no projeto Educação, curso pré-vestibular comunitário da UDESC em Joinville.

Daniela Arns Silveira

Graduada em Letras Português e Inglês e mestra em Ciências da Linguagem pela Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL). Professora e coordenadora do curso de Letras Língua Portuguesa e Língua Inglesa da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC).

Dayane Cortez

Graduada em Letras Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Segunda Licenciatura em Letras Português e Espanhol pelo Grupo Educacional IBRA. Mestre e Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC).

Geórgia Cardoso Pereira

Acadêmica do curso de licenciatura em Química na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). É bolsista de Iniciação Científica na área de Química Analítica e Ambiental.

Julia Beatriz Coelho

Acadêmica do curso de licenciatura em Química na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). É bolsista de Iniciação Científica na área de Química Analítica e Ambiental.

Júlia Gabriela Farias Soares Jacobi

Acadêmica do curso de licenciatura em Química na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

Leandra Marcon

Acadêmica do curso de bacharelado em Psicologia na Universidade Metodista de São Paulo (UMESP). Graduada em licenciatura em Química na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

Leandro de Bona Dias

Graduado em Letras pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Mestre e pós-doutor em Educação pela Universidade do

Extremo Sul Catarinense (UNESC) e Doutor em Ciências da Linguagem pela Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL). Professor do Curso de Letras da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC).

Manuel de Jesús de la Rúa Batistapau

Doctor en Ciencias Pedagógicas. Asesor en el Ministerio de Educación Superior de Cuba. Ha desempeñado una amplia labor de asesoramiento en más de 15 universidades de Cuba y de diversos países de Latino América. Professor da Universidad Tecnológica de la Habana “José Antonio Echeverría”.

Maria Julia Deucher

Graduada em Pedagogia pela Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí (UNIDAVI) e em Letras Inglês pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Professora de língua inglesa no Colégio UNESC e no Instituto de Idiomas da UNESC.

Maria Julia Laurindo Pavei

Acadêmica do curso de licenciatura em Química na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). É bolsista de Iniciação Científica na área de Química Orgânica.

Márcia Dal Toé Nazário Bardini

Graduada em Pedagogia e mestra em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Participa do Grupo de Pesquisa Descolonização, educação e processos subjetivos. Professora na APAE de Turvo - SC vinculada a Fundação Catarinense de Educação Especial - SC.

Micaela Silveira da Silva

Acadêmica do curso de licenciatura em Química na Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC). É bolsista de iniciação científica na área de ensino de química em Libras.

Manuela Rossa de Souza Coral

Graduada em Letras Português e Inglês e mestra em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Professora na Escola Municipal de Ensino Fundamental Pascoal Meller em Criciúma.

Maria Eduarda Pasini da Silva

Graduada em Letras Língua Portuguesa e mestra em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Foi bolsista de iniciação científica em dois projetos de pesquisa vinculados ao grupo de pesquisa *Littera*. É revisora da Editora da UNESC.

Pedro Henrique Müer

Acadêmico do curso de licenciatura em Química na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). É bolsista de iniciação científica na área de Química Orgânica.

Paola Moreira

É acadêmica do curso de licenciatura em Química, no Instituto Federal Catarinense (IFC). É bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Richarles Souza de Carvalho

Graduado em Letras Português e Inglês pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Mestre e doutor em Ciências da Linguagem pela

Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL). Professor do curso de Letras, do curso de Pedagogia e do Instituto de Idiomas da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC).

Rúbia Cristina Cruz

Graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica (PUC) de Campinas. Mestre e doutora pela Universidade Estadual de Campinas. (UNICAMP). É membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Continuada (GEPEC/ UNICAMP) e membro do grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e epistemologia. Professora Adjunta na Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC) em Joinville.

Rosinete Saturno

Graduada em Letras Português e Inglês pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). É gerente do Banco do Brasil em Florianópolis.



A sala de aula raramente acontece exatamente como foi planejada. Entre conteúdos, avaliações, teorias e metodologias, há sempre algo que escapa: uma pergunta inesperada, um erro curioso, uma resposta improvável, uma gargalhada coletiva, um silêncio inquietante, um gesto aparentemente simples que transforma o rumo da aula e, muitas vezes, também transforma quem ensina. É desse território vivo, humano e imprevisível que nascem as pipocas pedagógicas reunidas nesta obra. Mais do que relatos escolares, os textos aqui apresentados são narrativas de experiências que “estouram” no cotidiano docente e revelam aquilo que frequentemente passa despercebido nos discursos mais formais sobre educação: a aprendizagem que emerge do encontro entre sujeitos, linguagens, culturas e afetos. Ao longo das páginas, o leitor encontrará histórias marcadas pelo humor, pelo improviso, pelo constrangimento, pela criatividade e pela emoção. Inspiradas na ideia de aula como acontecimento e nas “rachaduras” que atravessam os espaços pedagógicos, as pipocas pedagógicas revelam que o conhecimento não se constrói apenas nos conteúdos previstos, mas também nos desvios, nas perguntas insistentes, nos mal-entendidos, nos deslocamentos e nas experiências que rompem a linearidade da aula para produzir reflexão e sentido.

